

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Институт гуманитарного образования
Кафедра иностранных языков

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль подготовки Иностранный язык (английский)

**Процесс формирования диалогических умений у школьников
на уроках иностранного языка**

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите
Зав.кафедрой иностранных языков
канд.филол.наук., доцент
« ____ » _____ 2019 г.
Щелок Татьяна Ивановна.

(подпись)

Выполнила студентка
группы Я-ZA141

Репина

фамилия

Анастасия Валерьевна

имя, отчество

подпись

Научный руководитель
профессор, доктор
филол.наук

ученая степень, ученое звание

Трофимова Елена Борисовна

фамилия, И.О.

подпись

Оценка

« ____ » _____ 2019 г.

подпись председателя ГЭК

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Институт гуманитарного образования
Кафедра иностранных языков

АННОТАЦИЯ
на выпускную квалификационную работу

Студента Репиной Анастасии Валерьевны, группа Я_ZA 141

Направление: 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль: Иностранный язык (английский)

Тема: Процесс формирования диалогических умений школьников на уроках иностранного языка

Theme: The process of forming dialogic skills of schoolchildren in foreign language lessons.

Annotation:

This final qualifying paper is devoted to the consideration of communicative exercises in teaching dialogic speech at the lower level of teaching a foreign language. Due to the fact that at present English has become the language of international communication and great importance is attached to the methods, forms and means of teaching English.

Object of the research: dialogue teaching methods.

Subject of the study: the subject of the study is communicative exercises in the process of forming the schoolchildren's dialogical skills.

Purpose of the study: theoretically substantiate and practically confirm the effectiveness of the use of communicative exercises in the formation of the dialogic skills of younger students.

Tasks:

1. To study and analyze the methodical literature on this topic;
2. To reveal the peculiarities of teaching schoolchildren a foreign language;
3. To consider the dialogue as an object of study and a system of work in teaching dialogic speech;
4. Describe the types of communication exercises;
5. Conduct research work on the formation of dialogical skills of students.

Автор ВКР А.В.Репина _____
(подпись) (ФИО)

Руководитель ВКР Е.Б.Трофимова _____
(подпись) (ФИО)

Оглавление

Введение.....	2
Глава I Психологические особенности обучения школьников иностранному языку	
1.1 Особенности обучения школьников иностранному языку	5
1.2 Структура и характеристика диалогических умений учащихся школьного возраста на уроках английского языка	13
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	15
Глава II Методика формирования диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку	
2.1 Диалог как объект обучения.....	16
2.2 Психологическое содержание обучения диалогической речи.....	19
2.3 Система работы при обучении диалогической речи.....	20
2.4 Виды коммуникативных упражнений	25
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	38
Глава III Исследовательская работа по формированию диалогических умений школьников.	
3.1 Исследование уровня развития диалогических умений школьников	39
3.2 Коррекционная работа по развитию диалогических умений школьников	40
3.3 Анализ и обобщение результатов исследования.....	46
Заключение.....	60
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	59
Библиографический список.....	62
Приложения.....	64

Введение

Данная выпускная квалификационная работа посвящена рассмотрению коммуникативных упражнений при обучении диалогической речи на младшей ступени обучения иностранному языку. В связи с тем, что в настоящее время английский язык стал языком международного общения и уделяется большое значение методам, формам и средствам обучения английскому языку.

Согласно государственному стандарту начального общего образования по иностранному языку изучение иностранного языка на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей:

формирование умения общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей школьников: элементарных коммуникативных умений в говорении;

обеспечение коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения.

А также если учесть, что при обучении говорению 10-12 лет назад акцент смещался в сторону обучения монологу. Это и понятно, поскольку контакты граждан нашей страны с представителями различных мировых культур были достаточно ограничены в работе международных конференций, симпозиумов и семинаров могли принять участие лишь немногие избранные, но и там личные контакты не поощрялись.

Диалог был, скорее, похож на монолог, где участники по очереди делали небольшие выступления. Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это и понятно, ведь в реальном общении редко приходится выступать с продолжительным монологом, общение в большинстве своем либо диалогично, либо полелогично.

По мнению Гальсковой Н.Д., диалог является самой естественной формой общения в классе. На любом этапе урока речь учителя обращена к ученикам.

При рассмотрении данного вопроса был определен следующий методологический аппарат.

Объектной областью исследования является теория и методика обучения иностранному языку.

Объектом исследования – методика обучения диалогу.

На основе выделенного объекта был определен предмет исследования – коммуникативные упражнения в процессе формирования диалогических умений школьников.

Проблема исследования: способствует ли использование коммуникативных упражнений эффективному формированию диалогических умений школьников.

Исходя из данной проблемы, была выдвинута гипотеза: если применять коммуникативные упражнения, то это будет способствовать эффективному формированию диалогических умений школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность применения коммуникативных упражнений в процессе формирования диалогических умений младших школьников.

На основе поставленной цели, были сформулированы задачи, которые необходимо выполнить для ее достижения:

1. Изучить и проанализировать методическую литературу по данной теме;
2. Раскрыть особенности обучения школьников иностранному языку;
3. Рассмотреть диалог как объект обучения и систему работы при обучении диалогической речи;
4. Описать виды коммуникативных упражнений;
5. Провести исследовательскую работу по формированию диалогических умений школьников.

Данная дипломная работа состоит из трех глав, введения и заключения.

Специфика выбранной темы и поставленной задачи обусловила выбор и структуру работы.

Во введении определен методологический аппарат, обоснована актуальность выбранной темы.

Вторая глава посвящена рассмотрению диалога как объекта обучения, изучено психологическое содержание обучения диалогической речи, определена система работы и виды упражнений при обучении диалогу и на начальном этапе .

Практическая значимость работы (третья глава) заключается в использовании диалогов в обучении для более успешного усвоения и закрепления материала, а также практического использования в разговорной речи.

Психологические особенности обучения школьников иностранному языку

1.1 Особенности обучения школьников иностранному языку

Рассмотрим возрастные особенности младших школьников при организации процесса обучения иностранным языкам. Наиболее благоприятным возрастом для начала изучения иностранного языка, по свидетельству отечественных психологов (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая и др.), является возраст шести лет. Обучение иностранному языку, начиная со второго класса, является обязательным с 2005 года. Начнём анализ возрастных особенностей школьников с рассмотрения ведущего вида деятельности, характерного для данного возраста. Под ведущей деятельностью психологами понимается «такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии». Значимость ведущей деятельности состоит в том, что она подготавливает переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития. В дошкольном возрасте ведущей является игровая деятельность, в которой ребёнок познаёт окружающий его мир. В шестилетнем возрасте наблюдается постепенная смена ведущей деятельности: происходит переход от игровой к учебной деятельности. При этом важно помнить, что игра сохраняет свою ведущую роль. С одной стороны, у детей появляется активный интерес к новой учебной деятельности, к школе в целом, а с другой – игровая потребность не ослабевает. Известно, что дети продолжают играть до 9-10 лет. Основной характеристикой деятельности являются мотивы, которой она побуждается. Этап мотивации является важнейшим при организации обучения детей иностранному языку. Развитие личности младшего школьника предполагает формирование мотивов учения. Исследуя мотивы учения младших школьников, психологи выяснили, что наиболее распространёнными из них являются следующие:

– широкие социальные мотивы (когда учатся, чтобы быть полезным своей стране);

- узкосоциальные мотивы (чтобы окончить школу с золотой медалью);
- отрицательные мотивы (чтобы не получить двойку и чтобы мама не ругала);
- познавательные учебные мотивы (интерес к знаниям, стремление научиться чему-то новому);
- игровые мотивы [17,С.123]

Полноценное развитие учебной деятельности происходит за счёт действия последних двух мотивов, но они формируются у первоклассников тогда, когда удовлетворяется игровой мотив. Более того, если потребности детей в игре не удовлетворяются, то развитию их личности наносится значительный ущерб, обучение становится формальным и интерес к учению угасает.

Уникальность шестилетнего возраста состоит в том, что именно в это время возможно включение процесса изучения иностранного языка в контекст игровой деятельности с целью создания внутренней мотивации и интереса к овладению новым языком в условиях, когда естественной потребности в общении на изучаемом языке у детей нет. По меткому определению И.А. Зимней, новая игра (с новыми сказочными персонажами, зверушками, которые говорят только на новом иностранном языке) является психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда все задачи общения могут быть решены на родном языке и нет нужды в иностранном. Именно поэтому этот возраст предоставляет уникальные возможности для реализации принципа коммуникативности в обучении иностранным языкам за счёт глобально действующей игровой мотивации, которая позволяет обеспечить создание естественных мотивов всех речевых действий учащихся, сделать осмысленными и интересными даже самые элементарные высказывания.

Рассмотрим психологические особенности детей младшего школьного возраста. В целом этот возраст является возрастом относительно спокойного и равномерного развития, во время которого происходит функциональное совершенствование мозга – развитие аналитико-синтетической функции его коры.

Учебная деятельность в этом возрасте становится ведущей, именно она определяет развитие всех психических функций младшего школьника: памяти, внимания, мышления, восприятия и воображения. Младшие школьники общительны и эмоциональны. За первый год обучения они приобрели некий опыт в управлении своим поведением, однако оно еще не всегда устойчиво и в значительной степени произвольно. Внимание учеников привлекает все новое и неожиданное. Но нужно приучать их быть внимательными и по отношению к тому, что не является занимательным. Если этого не делать, то у детей вырабатывается привычка быть внимательными только к внешне привлекательному, у них не развиваются волевые качества личности. А если у учеников не развита воля, то в дальнейшем они не смогут проявлять настойчивость, ставить перед собой цели и достигать их. При обучении младших школьников аудированию, говорению, чтению и письму важно ставить их в условия, требующие волевых усилий для сосредоточения. Поэтому важно управлять вниманием школьника [1, с.23-26]

Управление вниманием школьников состоит:

- в использовании материала, интересного ученику в содержательном плане;
- в обеспечении каждому ученику понимания/осознания смысла (мотивов и целей) предлагаемых задания и упражнении;
- в обеспечении знания способа выполнения упражнении;
- в создании комфортной обстановки, располагающей к сосредоточенному труду и непринужденному общению.

Память младших школьников достаточно развита, однако легко и быстро дети запоминают то, что вызывает их эмоциональный отклик и отвечает их интересам.

Учитывая эту возрастную особенность, рекомендуется организовывать ознакомление детей с речевыми средствами общения и тренировку учащихся в употреблении лексического и грамматического материала в таких ситуациях, которые связаны с их интересами и создают мотивы для общения и взаимодействия учащихся между собой.

Вместе с тем нужно развивать у учащихся способность к сознательному управлению памятью, то есть специально обращать их внимание на то, что надо запомнить.

Так, дети должны специально запомнить написание букв, правила чтения, исключения из этих правил и т. д. Один из приёмов осмысленного запоминания – смысловая группировка материала, например группировка слов по правилам чтения, по тематической принадлежности, грамматических структур по значению, употреблению и формообразованию и т. д.

Умственные возможности детей 7-10 лет довольно широки. У них развита способность к рассуждению, они могут делать выводы и умозаключения, анализировать предметы и явления, не прибегая к практическим действиями, что свидетельствует о развитии словесно-логического мышления.

Основными компонентами иноязычных способностей, которые могут быть развиты у детей в процессе их овладения иностранным языком, являются память, внимание и мышление. От того, в какой степени развиты эти процессы или функции у ребёнка, зависит успешность формирования навыков и умений иноязычного общения, лёгкость и быстрота их приобретения.

Малоспособный к изучению иностранного языка ученик – это на самом деле ученик, у которого слабо развиты память, мышление и внимание, волевые качества. Суть мастерства учителя состоит в определении характера необходимой в конкретном случае помощи, а также способов, которыми ее можно наилучшим образом обеспечить. Исследования психолога М.Г. Каспаровой показали, что путь к развитию иноязычных способностей лежит через обучение школьника рациональным приемам учебной деятельности, через формирование универсальных учебных действий, тренировку его психических функции (памяти, внимания, мышления, слухового восприятия и т. д.) и использование принципа индивидуального подхода. Игнорирование этого принципа приводит к тому, что более способные и развитые учащиеся задерживаются в своём развитии, у них снижается познавательная активность, темп работы, а слабо подготовленные

учащиеся не в состоянии достичь уровня «средних», а тем более «сильных» школьников [2, С.236].

С уровнем развития иноязычных способностей можно соотнести понятия «сильный», «средний» и «слабый». Необходимо помнить, что не только иноязычные способности являются факторами успешности учебной деятельности. К ним относятся, как мы уже отмечали, мотивация, волевые качества и владение учебными умениями. Очевидно, что понятия «сильный», «средний» и «слабый» являются весьма относительными, позволяющими учителю сравнивать школьников, и эти понятия, как всякая мерка, зависят от эталона. «Сильным» можно считать ученика, владеющего универсальными учебными действиями в качестве основы самостоятельной учебной деятельности и обладающего значительным объемом вербальной памяти (в первую очередь, слуховой), с хорошо развитыми памятью и аналитико-синтетическими операциями мышления (в первую очередь способностью к вероятностному прогнозированию) и высоким уровнем развития внимания (его устойчивости и концентрации), то есть способности сосредоточиться на предмете деятельности. «Средним» учеником может оказаться школьник, не владеющий всем комплексом универсальных учебных действий и обладающий значительным (или обладающий средним) показателем объема вербальной памяти, а также способностью к вероятностному прогнозированию, не имеющий сильной внутренней мотивации и сильной воли, что позволяет ему добиваться определённых результатов в учении, но не обеспечивает легкость и быстроту процесса формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности. Чаше встречаются случаи, когда ученики недостаточно владеют универсальными действиями для выполнения учебной деятельности и одновременно имеют неплохие иноязычные способности. «Слабым» считается ученик, у которого плохо развиты универсальные умения учебной деятельности, слуховая память, аналитико-синтетические операции мышления и внимание характеризуется низким уровнем устойчивости и концентрации. Слабое развитие всех этих компонентов иноязычных

способностей или только части из них может привести к тому, что ученику будет трудно овладевать иностранным языком [5, С.136].

Следующим фактором, влияющим на специфику процесса овладения детьми иностранным языком, является их опыт овладения и степень владения родным языком. Школьники этого возраста уже относительно свободно владеют родным языком: могут в довольно широких пределах понимать услышанное, связно излагать свои мысли, пересказывать прочитанный текст. У них в основном сформированы навыки слитно слогового чтения (80-90 слов в минуту). Имеющийся речевой и коммуникативный опыт детей в родном языке, безусловно, может служить учителю опорой при формировании у них способности к общению на иностранном языке. Важен учёт и физиологических особенностей развития организма младшего школьника. Последние данные о развитии мозга и формирования познавательной деятельности в младшем школьном возрасте, Полученные в институте физиологии РАО, подтверждают положение о том, что приспособление ребёнка к школьным условиям является огромным испытанием для его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей. Эта адаптация к новым учебным условиям определяется структурно-функциональной зрелостью физиологических систем маленького ученика и адекватностью воздействующих средовых факторов функциональным возможностям организма. В специальных комплексных нейрофизиологических и психофизиологических исследованиях было показано, что функциональная незрелость коры головного мозга детей 7-8 лет приводит к несформированности сенсомоторных координаций и трудностям зрительного и зрительно-пространственного восприятия. Известно, что при изучении языка (как родного, так иностранного) и в развитии познавательной деятельности ребёнка, большую роль играет зрительное восприятие. Физиологи установили, что возраст 6-7 лет является переломным периодом в развитии системы зрительного восприятия и есть ряд особенностей, которые нужно учитывать

педагогам. В этом возрасте отмечается несовершенство зрительной функции, что связано с деятельностью центральных мозговых структур. Так, запоминание и опознание геометрических фигур происходит так же, как у взрослого, а различение букв еще затруднено. При поступлении в школу ребёнок начинает овладевать новыми формами речевого общения на родном языке – чтением и письмом – и совершенствовать связную устную речь. В формировании чтения и письма существенное значение наряду с регулированием речевого процесса имеет уровень развития мозговых механизмов, обеспечивающих такие функции, как тонкая моторика и зрительно-пространственная ориентация [4,215].

Изучение особенностей внимания с точки зрения нейрофизиологии также показало незрелость его мозгового обеспечения, что затрудняет формирование учебной деятельности на начальных этапах. Слабо развита в этом возрасте и способность к распределению внимания (ребёнку трудно одновременно слушать объяснение и выполнять задание: он может или слушать, приостановив работу, или, наоборот, работать, не воспринимая речь учителя), невелика и устойчивость внимания.

В связи с вышеизложенными психо-физиологическими особенностями представляется неправильным и даже вредным для психического здоровья детей:

1) начинать учить первоклассников читать и писать на новом языке в 1 классе тем более недопустимо обучение чтению и письму на иностранном языке в детском саду;

2) вводить одновременно два иностранных языка в программу начальной школы.

Важно, с точки зрения физиологов, и учёт шрифта в учебниках - острота зрения, определяющаяся способностью воспринимать мелкие предметы, у многих детей ниже, чем средние нормативы у взрослого. Отсюда очень важно на начальном этапе обучения использовать книги с крупным шрифтом и избегать зрительного переутомления.

Нельзя не упомянуть еще об одном факторе, особенно важном для маленьких учеников – факторе успеха. При организации обучения важно создавать у учеников

ситуацию успеха. Даже самый маленький успех воодушевляет детей и поддерживает («питает») их интерес к предмету. Учителю важно всегда найти возможность создать такую ситуацию, предложить такое задание, чтобы даже ученик с низким уровнем активности имел возможность отличиться; важно похвалой отметить самое незначительное продвижение вперёд, например: «Молодец, ты стал читать гораздо быстрее, чем раньше», «ты очень хорошо рассказываешь, я радуюсь твоим успехам» и т. п.

Дети очень чувствительны к оценке, которую даёт им учитель. Младшие школьники не в состоянии отделить оценку выполнения отдельного задания от оценки себя в целом. Слова: «ты сделал это плохо» они понимают так: «ты плохой» – и расценивают как проявление отрицательного отношения к себе со стороны учителя. Учитывая эту возрастную особенность, мы рекомендуем использовать систему содержательных оценок, разработанную Ш.А. Амонашвили (1984). Она включает в себя четыре компонента:

- 1) доброжелательное отношение к ученику как к личности;
- 2) положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата);
- 3) конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок;
- 4) конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Оценка должна включать в себя все эти компоненты, даже если результат работы ученика отрицательный. Она может являться дополнительным стимулом и средством самоконтроля учащихся:

- а) пятерку получит тот, кто сумеет рассказать все о своем друге: что он любит, умеет и как выглядит;
- б) если ты хочешь получить пятерку, расскажи еще, что ты ешь на завтрак, на обед, на ужин и т.д.

Ученик должен знать критерии оценки учителя, благодаря ориентации на эти критерии у него формируются свои субъективные критерии самооценки и

самоконтроля: «Вот как нужно рассказывать (читать, писать), чтобы получить отличную оценку». Объективным инструментом самооценки успехов детей при овладении иностранным языком является российский вариант «Европейского языкового портфеля».

Учёт психологических особенностей детей 6-10 лет и их даль- нежившее развитие являются важным фактором успешности процесса обучения иностранного языка в начальной школе [21, с.56-58].

1.2 Структура и характеристика диалогических умений учащихся школьного возраста на уроках английского языка

Сущность обучения диалогическим умениям на начальном этапе состоит в том, что в процессе такого обучения у учащихся развивается умение использовать диалогическую речь как средство общения. Основой и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения являются диалогические умения. Ведь именно отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в реальном общении.

Соловова Е.Н. считает, что можно выделить следующие основные характеристики диалогических умений:

- реактивность;
- ситуативность

Реактивность. Именно данная черта диалогической речи обуславливает объективность трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины:

- Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще.- Нередки случаи, когда у

учащихся нет необходимых социальных навыков диалогового общения не только на иностранном, но и на родном языке, а следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формулировать практически заново.

- Помимо умения говорить, диалог представляет умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [8,С.118].

Ситуативность. Речь не бывает вне ситуации. В диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные диалоги не всегда проникают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха. Ситуативность предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить задание.

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. Таким образом, при организации уроков английского языка по формированию диалогических умений у младших школьников нужно учитывать сущность диалогических умений, но также необходимо знать методику обучения диалогическим умениям [23,С.243].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Под диалогическими умениями в современном образовании понимается комплекс специальных мыслительных действий, направленных на выявление, оценку и обобщение полученных знаний, анализ и перевод их в новое качественное состояние. Диалогические умения составляют основу мыслительной деятельности школьников и обеспечивают выпускникам школы возможность трудиться и продолжать профессиональное образование в качестве полноправного члена общества. Анализ литературы показал, что формирование диалогических умений строится исходя из закономерностей развития мыслительной сферы учащихся. Необходимое условие формирования аналитических умений – освоение учащимися основных мыслительных операций, к числу которых относятся анализ, сопоставление, сравнение, обобщение, классификация, рефлексия и ряд других. Традиционные методы оценки, действующие в образовательной системе, должны регулярно дополняться объективными методами. Метод педагогической диагностики требует научного обоснования. Исходя из этого, с одной стороны, не надо сводить педагогическую диагностику к простому диалогу, а с другой стороны, без рационального использования информативных диалогов невозможно добиться значительного совершенствования в нашей практике оценки. Тренировочные тесты применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, навыков, учет успеваемости и учебных достижений.

2 Методика формирования диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку

2.1 Диалог как объект обучения

В методической литературе отражены три разных подхода к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку. Диалог рассматривается как средство усвоения иностранного языка (языкового материала); как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку; как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения. В настоящей работе отражен третий подход к обучению диалогу.

Современная теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Диалогическая речь формируется под влиянием мотивов деятельности. Она имеет определенную цель и задачу. Единицей диалогической речи так же, как и монологической, является речевой акт, или речевое действие.

Особенности диалога: в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

Выделяют следующие экстралингвистические черты диалога, являющиеся следствием участия в нем нескольких партнеров: коллективность информации; возможную разноплановость информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников. Диалогическая речь значительно менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих [24,с.453-455]. Эти

обстоятельства усугубляют трудности понимания собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако, в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегчающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнера, на типичные для диалога повтор.

Диалогическое речевое действие осуществляется в условиях общей для обоих участников, речевой ситуации. Под речевой ситуацией понимается «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия» К числу таких факторов относят место диалогического речевого действия в деятельностном акте и вытекающие отсюда мотивы и цели; условия, в которых совершается речевое действие, характер ролей, в которых выступают участники диалога; коммуникативные психологические установки, из которых исходят говорящие; предмет беседы и уровень информированности участников диалога.

Диалогическое речевое действие, как и всякое действие, может быть одношаговым и многошаговым, может выступать в качестве составной части целого и рассматриваться как целое, составленное из частей. Речевой акт определяется как установление соответствия между двумя деятельностями и включение речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов последней. В естественном деятельностном акте речевое действие по-разному может соотноситься с деятельностью в целом, играть большую или меньшую роль в достижении конечной цели. Степень развернутости диалогического действия зависит от характера соотношения его с неречевым. Если цель деятельностного акта осуществляется в основном за счет неречевого действия, акт речи бывает свернутым, одношаговым. Одношаговое речевое действие занимает подчиненное положение в деятельностном акте, может осуществляться параллельно с другим действием и иметь с ним общую мотивацию. Фоном для него служит статичная внешняя ситуация, объединяющая

обоих участников. Занятые совместной производственной деятельностью или домашними делами, люди обмениваются 1–2 краткими репликами с целью прокорректировать выполняемое действие, получить справку или недостающий предмет для его выполнения, привлечь другого человека к совместным действиям, оценить его действия или совместно наблюдаемые действия других людей или просто пожелать друг другу доброго здоровья, поздравить с праздником [8,с.123-126]. Многошаговое речевое действие может быть тогда, когда оно является доминирующим в деятельностном акте. Мотивы такого действия могут совпадать с социальными потребностями говорящих (с потребностью самовыражения, общения, самоутверждения, познания). Цель высказывания может состоять в том, чтобы переубедить собеседника в чем-то, дать инструкцию, выразить свои чувства, получить сведения и т. д. Многошаговое речевое действие может предшествовать неречевому (тогда целью будет планирование); может следовать за ним (обсуждение результатов, воспоминания). Где и когда происходит спор или обмен воспоминаниями, не столь существенно для содержания разговора. Он вызван внутренней ситуацией, на первый план выступают особенности говорящего: его вкусы, взгляды, степень его информированности по данному вопросу и многое другое. Промежуточной формой между одношаговым и многошаговым действием является диалог. Такие диалоги ведутся преимущественно в сфере обслуживания, где акт коммуникации осуществляется между человеком, выполняющим предметное действие, и заказчиком. Такой диалог возникает на базе внешней ситуации. Содержание его более или менее стереотипно, язык изобилует штампами. Качественные характеристики сближают его с одношаговым действием. Однако по количеству сообщений на каждого участника такой диалог ближе к многошаговому действию. [8,с.123-126].

2.2 Психологическое содержание обучения диалогической речи

Согласно Программе обучения иностранным языкам, учащиеся должны овладеть умением участвовать в общении с целью обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения, т.е. владеть всеми типами микродиалогов.

Достижение данной цели невозможно без решения таких задач, как обучение реплицированию (стимулированию и реагированию), а также развертыванию одной из реплик в связное высказывание. Эти умения составляют психологический компонент содержания обучения диалогической речи. Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для диалогической речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, типовых диалогических единств до диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями, сферами общения и тематикой программы обучения. При обучении говорению в диалогической форме и форме полилога особую важность приобретают умения учащихся пользоваться различного рода опорами: зрительными и слуховыми, вербальными и невербальными, содержательными смысловыми, и умения создавать их. Кроме того, в связи с возможной непредсказуемостью речевого партнера, спонтанностью речи, необходимостью быстрой реакции в процессе общения большое значение приобретают компенсаторные умения: умения выразить мысль любыми средствами. При обучении диалогической речи рекомендуется установить конечную цель обучения этому виду РД и промежуточные цели применительно к различным ступеням обучения, выделить этап формирования основных диалогических умений и этап совершенствования этих умений в речевом общении (групповом неподготовленном диалоге, тематической беседе), определить характер упражнений, вербальных и невербальных опор и учебно-речевых ситуаций.

Диалогические умения предполагают владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик и включают в себя такие частные умения как: умение реплицировать (обмен репликами в диалоге и полилоге); умение проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям; умение учитывать новых речевых партнеров; умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации [7,с.123-124].

2.3 Система работы при обучении диалогической речи

В данном пункте нам хотелось бы проанализировать две методики по формированию диалогических умений у младших школьников на уроках английского языка. Это методика по Филатову В.М., Роговой Т.В. и Верещагиной И.Н. На первом этапе дети овладевают диалогическими единствами. Диалогическое единство представляет собой реплику-стимул, реплику-реакцию. Учитель дает разнообразные реплики-стимулы и получает в ответ разнообразные реплики, реакции в зависимости от языковых средств, которыми располагают дети; от возраста самих детей, от их индивидуальных особенностей.

С первых дней обучения иностранного языка в начальной школе, на каждом уроке вводится лишь одно ДЕ. Учитель приводит наиболее близкий по значению эквивалент на русском языке, как правило, произносит инициирующую реплику целиком или по частям, если реплика оказывается положительной. Учащиеся повторяют ее хором вместе с учителем и (или) вслед за ним. Затем учитель произносит реагирующую реплику (целиком или по частям), учащиеся повторяют ее таким же образом, как и инициирующую. После этого учитель произносит ДЕ целиком, подчеркивая интонационный рисунок инициирующей и реагирующей

реплик. Учащиеся повторяют реплики хором вместе с учителем или вслед за ним. Таким образом, учащиеся овладевают произносительной, интонационной стороной ДЕ на имитативной основе. Учитель тут же может предложить учащимся воспроизвести ситуацию знакомства, но не просто правильно произнести иницилирующую и реагирующую реплики, что, конечно, важно, а именно поприветствовать друг друга, выразить друг другу благожелательное, уважительное отношение, т.е. фактически совершить два взаимосвязанных коммуникативных поступка. Подобное воспроизведение ситуации приветствия, а на следующих занятиях и ситуации прощания, знакомства и т.п. осуществляется, как правило, по желанию самих учащихся. Главное на данном этапе продемонстрировать удачные образцы коммуникативного взаимодействия детей и показать, что подобная активность на уроках иностранного языка является обычным делом и приветствуется [19,С.121].

Можно совмещать ДЕ связанных друг с другом. Например, одна пара учащихся заранее объединяет и воспроизводит ситуации приветствия, приглашения, выражения радости, прощания. Другая пара предпочитает сконструировать и инсценировать приветствия, запрос – сообщение, выражение совета, благодарность, прощание. Правда, с подобным ориентированием успешно справляются не все дети, а потому в течение 5-20 уроков с ДЕ проводятся специальные манипуляции. Например, учитель называет иницилирующую (реагирующую) реплику на иностранно языке дети по-русски или, наоборот, учитель по-русски, а дети – на иностранном языке. В иницилирующих (реагирующих) репликах восполняются «пропавшие» слова. Предпринимаются замены слов в иницилирующей или (реагирующих) репликах. По данной реагирующей реплике воплощается иницилирующая и т.д. Фактически дети начинают выполнять простейшие переводные, постановочные, трансформационные упражнения.

В течение последующих 20 уроков учитель вводит оставшиеся 20 ДЕ по одному за урок. Причем каждое новое ДЕ вводится или сразу после фонетической зарядки или по усмотрению учителя в любой другой, наиболее подходящий момент, но при

обязательном соотношении, с одной стороны, с уже усвоенным ДЕ того же вида, а с другой – с эквивалентами на русском языке.

При введении каждого нового ДЕ рассмотрение лексико - грамматических особенностей синонимичных высказывания на иностранном языке, подбор наиболее точных эквивалентов на русском языке или попытки сделать наиболее точный перевод иницирующих и реагирующих реплик на русский язык могут и должны стать обязательным и привычным видом работ как при встрече с иностранным языком в 1 классе, так и в последующих классах начальной и основной школы. Именно из синонимичных иницирующих и реагирующих реплик ДЕ, а также сопутствующих диалогов-образцов ученик с самого начала (интуитивно и вполне осознанно) отбирает и формулирует свой собственный индивидуализированный иностранный язык. Упомянутое выше соотношение иницирующих и реагирующих реплик ДЕ оказывается еще более продуктивным в условиях двуязычия и многоязычия [9,с.62-63].

Последующая работа над ДЕ осуществляется уже с опорой не только на слуховую (голос учителя), зрительную (картинки), поведенческую (инсценирование) наглядность, но и на печатный текст, поскольку к этому времени учащиеся уже овладевают техникой чтения на иностранном языке. В связи с этим отбор ДЕ для повторения в рамках фонетической зарядки может варьироваться. Одним из вариантов может стать массивное повторение всех 40 ДЕ в течение 5 уроков – по 2 ДЕ четырех видов. Главное, чтобы периодически повторялся весь набор ДЕ текущего учебного года.

Следующим этапом по формированию диалогических умений у младших школьников является овладение мини диалогом.

Мини диалог можно представить в виде совокупности двух и более диалогических единиц. Обучение мини диалогу начинается с обучения, реагированию на реплику собеседника. Сначала учитель дает стимулирующие реплики, разнообразя их в зависимости от мини диалогических единиц, а учащиеся, овладевают умением

реагировать на них. Разнообразие реакций зависит от языковых средств, которыми они располагают, от индивидуальных особенностей учащихся.

Следующий этап по формированию диалогических умений является обучение диалогу. При обучении диалогу выделяются те пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху - вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным или типовым диалогам. Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить: сами тексты диалогов-моделей, содержание речевой установки учителя и составление видоизмененных диалогов, описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога, картинки или видеосюжеты, проигрываемых без звука.

Обучение диалогу путем «снизу-вверх» предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога образца. Здесь может быть несколько вариантов:

1. Учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом.
2. Уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен.
3. Предполагаемый диалог относится к разновидностям свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической формы общения. Следовательно, даже без диалога-опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Определим некоторые из базовых речевых умений:

1. умение задавать вопросы разных типов;
2. логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
3. использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
4. употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;

5. пользоваться различными способами реализации речевых функций таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, недовольства просьбы, вежливого отказа и т.д.

Как показывает практика, наиболее трудным в данной связи представляет обучение технике использования вопросов. И дело не только в том, что учащиеся не могут запомнить особенности порядка слов или адекватного употребления вспомогательных глаголов, хотя эти проблемы можно считать актуальными вплоть до продвинутого этапа обучения в вузе. В чисто языковом отношении, помимо названных проблем, часто возникают трудности с использованием косвенных вопросов [10,С.352].

Что же можно предложить учителю, чтобы проблема грамотного использования вопросов перестала быть неразрешенной.

1. Сделать вопросы содержательными, открытыми, проблемными, творческими. Избегать формальных, бессмысленных вопросов.
2. Обучать не столько ответам на вопросы, сколько новым способам мышления, а вместе с ним и деятельности. Не отрывать учебные задания от реальных жизненных ситуаций и проблем, конкретных социальных условий, ролей и потребностей.
3. Учить учащихся мыслить самостоятельно, спорить и задавать вопросы учителю.
4. Использовать творческие игры и задания, предполагающие формирование различных использования вопросов (игры на отгадывание героев, задуманных слов; проведение викторины, социологических опросов, интервью; осуществление взаимоконтроля на понимание прочитанного; заполнение диалогов с пропусками и т.д.).
5. Начинать изучение новой темы с задания обсудить в парах и группах, сформулировать и записать те вопросы, на которые хотелось бы получить ответы в ходе обслуживания.

При обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые ситуации с помощью различных языковых и речевых средств. Формировать данные навыки

можно не только при обучении диалогическому общению, но и в процессе работы над текстом, при совершенствовании лексических, грамматических, фонематических навыков. Некоторые задания и упражнения можно с успехом использовать в качестве разминки или забавной паузы на уроке. Важно, чтобы отработка этих речевых навыков велась в системе, а не походила на аврал в работах [12,с.171-172].

2.4 Виды коммуникативных упражнений

К респонсивным (от английского слова response ответ, отклик, реакция) могут быть отнесены три вида упражнений: вопросно-ответные, репликовые и условная беседа.

3.1 Вопросно-ответные упражнения.

Этот вид упражнений по праву считается одним из самых популярных в методике обучения устной иноязычной речи. Как известно, вопрос-ответ довольно частотное диалогическое единство в реальных актах общения.

Коммуникативная цель вопросительных предложений — запрос информации.

Вопросы, даже праздные, всегда коммуникативны, они нацелены на собеседника, требуют от него отклика. Таким образом, вопрос — это одновременно и побуждение к речевой реакции. В этом, кстати, большая притягательная сила вопроса как дидактического приема в широком смысле.

В практике обучения иноязычной речи вопросы могут носить как условно-, так и реально-мотивированный характер. Так, если учитель спрашивает ученика

Why didn't you come to school yesterday, Petrov? (Петрова в самом деле не было вчера на занятиях), то это реальный вопрос и на него следует давать правдивый ответ. Но на уроке учитель может задать множество иных вопросов, например: How many windows are there in this classroom? What colour is the blackboard? Where is Lena Ivanova standing now? (Etc.)

Вопросы, ответы на которые известны спрашивающему, ибо содержатся в обстоятельствах действительности, коммуникативны лишь по форме. По существу же они условны, являясь формой учебных действий. Об этом хорошо осведомлены учащиеся. И все же они дают обстоятельные «серьезные» ответы, поддерживая тем самым правила игры [11, С.472].

С помощью вопросов учитель может тренировать учащихся в производстве высказываний определенной синтаксической структуры. Так, на вопрос *What are you?* учащиеся будут отвечать предложениями *I am a pupil; I am a worker; I am a driver; I'm a doctor; I'm a painter, etc.*; т. е. будут использовать модель предложения «подлежащее + глагол-связка + предикатив». Таким образом, при известной организации вопросов данный вид упражнений как бы смыкается с тренировочными, обеспечивающими максимальную повторяемость одинаковых языковых знаков. При этом, однако, содержание своих ответов учащиеся формируют сами.

Вопросно-ответные упражнения следует различать по: 1) источнику для ответов, 2) типу вопросов, 3) адресу вопросов и 4) технике применения.

1. По источнику для ответов можно выделить вопросы по предъявленному дидактическому материалу (текст, рисунок) и вопросы, при ответе на которые учащиеся должны опираться на свои знания, жизненный опыт, рассуждения.

Предположим, учитель рассказывает или зачитывает текст:

N. Titova, the famous opera singer (soprano), sang at our opera house last night. They gave Ivan Susanin. The audience liked her very much. They applauded for a long time when the performance ended. I liked her singing, too. I sat in the gallery.

К прослушанному тексту могут быть поставлены вопросы:

1. *What's the name of the famous singer?* 2. *Where did she sing last night?* 3. *What opera did they give?* 4. *How did the audience receive the singer?* 5. *Did I like her singing?* 6. *Where was my seat?*

Понятно, что без ознакомления с текстом ответить на эти вопросы невозможно. В этом случае Вопросо-ответные упражнения являются как бы составной частью комплексного приема —• работы с текстом.

Самостоятельное значение как средство развития неподготовленной коммуникативной речи имеют вопросы, при ответе на которые ребята опираются на свои познания и опыт. Здесь следует различать вопросы, связанные с изучаемой темой устной речи (как, например, «Дома», «Спорт», «В пионерлагере», «Кино» и т. д.), и вопросы, с помощью которых учитель (или ученик, действующий по его программе) может завязать беседу. Например:

Вопросы по теме «Спорт»

What kind of sport do you go in for?

What winter (summer) sports do you know?

Is sport popular with the Russian people?

What sport games do you like to watch?

Who is your school champion tennis-player? (Etc.)

Вопросы для беседы

— Are you reading any interesting book now, Pete?

— Yes, I am.

— What are you reading?

— I'm reading 'A Farewell to Arms'.

— Who was this novel written by?

— Ernest Hemingway... You know it, don't you?

— Of course, I do. Well, are you reading it in English or in Russian?

— In English.

— Isn't it difficult for you, Peter?

— No, it really isn't. The book is adapted.

На уроках иностранного языка широкое применение находит практика постановки к классу (ученику) серии вопросов «служебного» характера.

Например:

|Учитель: |Ученик: |

Who is on duty today?	I am.
What is your name?	My name is Dima Kotov.
Who is absent today?	Sidorov is.
What's wrong with him?	He is ill. (I don't know.)
What is the date today?	Today is the 3rd of October 1980.
Is everybody ready for my	Yes. I think everybody is ready.
lesson?	I think we'll have geography.
	But they say Nina Petrovna is
What lesson are you going to	ill.
have after mine?	
Do you think we can have an extra	I think yes. Though our class
English lesson today?	monitor says we are going to
Well, have you brought the slide	collect some scrap metal after
projector?	this lesson.
	Yes, I have. Here it is.

Подобного рода беседа может рассматриваться в качестве речевой зарядки, проводимой учителем обычно в начале урока. Тут важно обратить внимание на то, чтобы ученики не «привыкали» к этим вопросам, не относились к ответам на них формально. Поэтому следует всячески варьировать ими, ставить новые, проводить беседу не в начале, а в середине урока или даже в конце. В круг вопросов могут постепенно вовлекаться мотивы, касающиеся личности учащегося, его дел, жизни класса, международных события. Например:

Учитель:	Ученик:
Where is your brother Klim	He is in the Army.
now, Peter?	He serves in the Caucasus. Yes, I
Where does he serve?	did.
By the way, did you watch	A Greek tanker ran against the
the TV news bulletin last night?	rocks and it is burning now.
What happened in the English	
Channel?	

2. Основными типами вопросов, как известно, являются общие, альтернативные и специальные'. Наиболее просты для реакции — общие вопросы. На них обычно даются лаконичные или неполные ответы. В учебных целях ученикам часто предлагается отвечать полными предложениями.

Учитель: Ученик:

Is this classroom very large? No, it isn't. It isn't very large.

Do you live far from the school? Not very. No, I don't. Yes, I do.

I live quite a long way.

Немаловажное значение для организации упражнения, в основе которого лежит общий вопрос, имеет сформированное у учащихся умение реагировать в ответных репликах нестандартными формами, выражающими подтверждение или отрицание (Of course; Surely; By no means; That's right; etc.).

В условиях обучения языку в старших классах общие вопросы следует рассматривать как необходимый компонент в построении диалога. Например:

|Do you often go to the theatre? |Yes, rather. |

|How often? |Once or twice a month. |

|Do you go in for collecting? |Yes. |

|What do you collect? |Postage stamps. |

Альтернативные вопросы уже сами по себе частично содержат ответ:

|Do you plan to go to the University|I'll probably go to the University.|

|or to the Institute of Railway | |

|Transport? Do we live in a big | |

|industrial centre or in a resort |We live in a big industrial centre.|

|town? | |

Опять-таки, как и при обучении ответам на общие вопросы, следует позаботиться о том, чтобы ученики могли давать и нестандартные ответы на альтернативные вопросы.

|Have you read the book or|Well, both. It was like this. First I saw the |

|have you only seen the |film. I liked it very much. Then I decided to |

|film? |read the book, too. |

Самый большой простор для творчества в смысле продукции речи дают специальные вопросы. Но всегда ли они требуют развернутых высказываний в качестве ответов? Разумеется, нет. Например:

|What do we call this structure? |A bridge. |

|Who is your best friend? | |

|What's your new sister's name? |Oleg (is). |

| |Lena. |

Поэтому в учебных целях в ущерб естественности речи от учащихся надо требовать не только ответов полными предложениями, но и повторения части вопроса, особенно если последний является сложноподчиненным предложением.

Например:

|What do you usually put on when it |When it rains, I usually put on a |

|rains? |raincoat and rubber boots. |

|What will you need if you want to |If I want to make a box, I'll |

|make a box? |probably need a hammer, some nails,|

| |a saw, a board. |

Некоторые разновидности специальных вопросов всегда требуют развернутых ответов. Это вопросы типа: Что вы думаете о ...? Что вы можете сказать о ...? Почему ...? В каком случае ...? Как вы объясняете ...? Каково ваше мнение о ...?

3. Вопросы могут ставиться ко всему классу (фронтально-последовательная форма работы), к работающим парам (индивидуальное подключение), к отдельным ученикам, отвечающим с места или перед классом. Сообразуясь с конкретной обстановкой, целью и этапом урока, учитель выбирает адрес и коммуникативную направленность серии вопросов, которые он собирается положить в основу данного вида упражнений. Учитель должен иметь (постепенно «накопить») «банк» вопросов (для удобства пользования—в отдельном блокноте), увязанный с конкретными разделами учебника, разговорными темами.

4. При условии их продуманной организации вопросы могут быть эффективными как в автономном, так и в комбинированном варианте применения.

Ими можно начинать урок, заключать его, «вклиниваться» практически между любыми упражнениями и этапами, заполнять технические паузы урока.

Из рассмотренного выше следует, что вопросо-ответные упражнения принадлежат к весьма мобильным, простым и вместе с тем коммуникативным формам работы, развивающим навыки устной речи.

3.2 Репликовые упражнения.

Как отмечалось выше, реплики в естественном диалоге не всегда соотносятся между собой, как вопрос-ответ. В свободной беседе партнеры довольно продуктивно реагируют на невопросительные высказывания, такие, как утверждение, побуждение, приглашение, оценка суждения, сигнал эмоциональной экспрессии и т. д. Но возможно ли в учебных условиях добиться от учащихся более или менее распространенной словесной реакции на высказывание, не содержащее непосредственного требования или приглашения высказаться?

Методистами была показана возможность такого рода упражнений. В репликовых коммуникативных упражнениях реакция учащихся не программируется: они сами создают содержание высказывания и — что особенно важно — свободно выбирают форму его выражения (опираясь, конечно, на ранее усвоенный языковой материал) [13,с.15-18].

В соответствии с основными видами диалогических единств (исключая, разумеется, вопрос-ответ) целесообразно различать следующие разновидности репликовых упражнений (по коммуникативной структуре):

- 1) утверждение — вопрос (ответная реплика выражает удивление, сомнение, переспрос, уточнение, предположение, желание получить дополнительные сведения и т. д.);
- 2) утверждение — утверждение (ответная реплика выражает подтверждение, согласие, суждение, заверение, поправку, обещание);
- 3) утверждение — отрицание (ответная реплика выражает опровержение, несогласие, возражение, оспаривание, протест).

Приведем примеры по каждой разновидности. Слева даются предложения- стимулы, справа — возможные варианты реакций на них:

1. Выразите удивление с помощью вопросительного или повествовательного предложения.

|It takes me almost an hour and a half to get to the swimming-pool | - Do you live so far? |

|where I train. | |

| - Oh, you waste so much time twice |

| a week when you have to go there. |

2. Согласитесь с утверждением и при возможности сообщите что-либо дополнительно.

|Sometimes it's very hot here in summer. | — Yes, it's really very hot. And |

|not sometimes but always. |

| — Sometimes it's hot here in |

|spring, too. |

3. Возразите и поправьте нижеследующие утверждения.

There are 30 days in October. That isn't right. October has 31 days. October.

|The Volga is the longest river in Russia. | That isn't correct. The longest |

|river in the Russian is the Ob with |

|the Irtish. The Volga is the |

|longest river in the European part |

|of the Russian. |

Как традиционные вопросо-ответные, так и сравнительно новые, репликовые упражнения следует рассматривать в качестве эффективных приемов работы.

Однако эти упражнения сами по себе не могут сформировать у учащихся умения вести беседу, участвовать в диалоге. Ибо знакомя учеников с разновидностями реплик в тех или иных типах диалогических единств, мы в указанных упражнениях как бы упускаем из виду спонтанную и многоликую сочетаемость этих реплик в

естественной беседе, ее единую тематическую нить. Это и вызывает необходимость в разработке методического аналога последней — условной беседы [22,С.49].

3.3 Условная беседа.

Эта разновидность коммуникативных упражнений в говорении является учебным аналогом типичного вида реального устноязычного общения — свободной беседы. В связи с этим продолжим обсуждение некоторых ее характерных особенностей.

Свободная беседа возникает в условиях непринужденности и «питается» отношениями между ее участниками, коммуникативной общностью. Что касается типичных видов речевых стимулов в беседе, то можно назвать хотя бы следующие: а) запрос информации об интересующем лице, объекте, событии; б) информирование кого-либо о чем-либо; в) выражение своего отношения к какому-либо событию, к чьим-либо словам, суждениям; г) обмен мнениями или впечатлениями о чем-либо (ком-либо); д) установление контакта (например, знакомства); е) поддержание разговора в силу правил приличия и т. д.

Перечень различных тем беседы, их повторяемость, частота сменяемости и глубина раскрытия — объект специального обследования. Представляется, однако, возможным указать наиболее общие тематические комплексы, являющиеся предметом свободной беседы. Это: 1) человек (его поступки, действия, успехи, характер, внешность, убеждения, чувства); 2) событие (в личной или общественной жизни, либо в естественной среде — явления, происшествия, мероприятия); 3) вещь (любой предмет, являющийся объектом внимания, действия, потребления, собственности); 4) отношение (коммуникантов друг к другу, к третьим лицам, к происходящим событиям) [15 С.354].

Итак, особенностями свободной беседы являются: разнообразие тем разговора и речевых стимулов, частая их смена, естественная смена ролей говорящего и слушающего, непринужденность развертывания общения, специфический, «неделовой» характер раскрытия темы. Вот почему для лиц, слабо владеющих иноязычной речью, ведение беседы представляет большие трудности, гораздо большие, чем, скажем, при установлении официального контакта.

По контекстуально-смысловой связанности реплик участников групповой беседы диалог может иметь самую различную структуру. Можно указать две основные модели. Первая — «линейная», при которой каждое последующее высказывание-реплика собеседника является реакцией на речевое участие его предшественника. И вторая — «концентрическая», при которой любое последующее высказывание является развитием первоначального. Для разработки упражнения «условная беседа» интерес представляет вторая разновидность.

По коммуникативной цели реплики в беседе второго типа могут иметь следующее содержание: запрос дополнительной информации, уточнение, выражение своего отношения (восхищение, радость, негодование и пр.), реакции практической направленности (просьба, совет), ассоциативная реакция. Этим набором реплик-реакций практически исчерпывается любая тема- высказывание.

Из рассмотренного выше вытекает, что беседа концентрической структуры может быть искусственно воссоздана в классе, при этом от учащихся лишь потребуются умение строить высказывание заданного коммуникативного содержания (переспрос, одобрение и т. д.). Что касается экспозиции темы и «программы» реакций, то они могут быть даны учителем.

Так, высказывание *Our school football team won the match yesterday* может вызвать, к примеру, следующие виды реплик-реакций: реакция-восклицание: *Fine! Wonderful! Splendid!* реакция-вопрос: *What was the score of the match?* реакция-просьба: *Will you please tell me who played yesterday?* реакция-утверждение: *One more victory and they'll get the cup!* реакция-предложение: *Let us go to their next match all together and cheer them.* реакция-сомнение: *Are you sure the score was that big?*

I doubt they can beat such a strong team as that of School

No. 116. реакция-воспоминание: *That reminds me of the situation last year.*

Суммарная реакция на данную экспозицию-высказывание условно ограничена восемью видами коммуникативных реплик.

По-видимому, нет особого смысла в том, чтобы каждая экспозиция непременно вызывала весь набор возможных реакций. Напротив, иное предложение-сообщение

побудит учащихся в основном только к постановке выяснительных вопросов. Ср., например: I have seen a very interesting film.

1-й ученик: What is its title?

2-й ученик: What is it about?

3-й ученик: Where is it on? At what cinemas?

4-й ученик: Is it of Soviet or foreign production?

5-й ученик: Who stars' in it?

6-й ученик: Is it colour or black and white?

7-й ученик: Do many people go to see it (this film)?

8-й ученик: Is it a long film? How long does it last?

Итак, под условной беседой понимается упражнение, стимулирующее условно-коммуникативную, неподготовленную и частично инициативную речь учащихся на иностранном языке с помощью разворачивающего некоторую тему начального высказывания и программирования речевой реакции учеников [23, С.172].

В структуре учебной беседы можно выделить некоторые составные части.

Это: 1) тема беседы; 2) экспозиция (начальное высказывание); 3) программа речевых реакций; 4) речевая реакция — высказывания учащихся.

Тема беседы. Учебная беседа может иметь самую разнообразную тематическую отнесенность. Жизнь школы, ее учеников, события в классе, общественные мероприятия, городские (сельские) новости, международные события, искусство, литература, спорт, бытовые вопросы — все это может быть предметом разговора. Разумеется, сама по себе тема не содержит явного стимула к разговору. Важна именно экспозиция.

Экспозиция. Экспозиция, или начальное высказывание, является тем словесным стимулом, который должен по идее вызвать «цепь» реакций. Понятно, что «спровоцировать» речь, а тем более разговор «наперебой» может только динамичная информация, неожиданный поворот в течении жизни, в естественном ряде явлений. Поэтому экспозиция должна, по возможности, носить событийный характер. Например: 1) The headmaster said some of our pupils would go to

Moscow. 2) K., the famous film star, is coming to our town. 3) There will be a new trolley-bus line along our street soon. 4) We are going to have a new teacher.

Программа речевых реакций. Программа речевых реакций может быть дана либо в номинативно-свернутом виде (например, «Комментарий», «Переспрос» и пр.), либо в виде императивных предложений (например, «Уточните детали», «Выразите сомнение», «Выразите удивление»).

Говоря о способе предъявления программы реакций, следует бесспорно отдать предпочтение визуальному способу, когда перед глазами учащихся находится таблица, показывающая не только тип реакции, но и ее форму на конкретном речевом примере. В этом случае учащиеся либо сами ищут

«подходящие» реакции, либо преподаватель помогает им, показывая указкой на ту или иную наиболее естественную в данной ситуации реплику.

Речевая реакция. Как показывает практика, речевая реакция учащихся принимает форму реплик (восклицание, вопросительное или утвердительное предложение), реже—высказывания (2—4 предложения). В процессе выполнения упражнения не исключена ситуация, когда ученик реагирует не на начальное высказывание, а на реплику одного из своих товарищей. Такого рода реакцию следует приветствовать, поскольку она свидетельствует о том, что сделан шаг к естественной беседе.

Проведение условной беседы следует рекомендовать во второй части урока, поскольку в начале занятия обычно отмечается большая иноязычно- речевая скованность учащихся. Данный же прием требует известной спонтанности, инициативности, «свободы действий». Сначала преподаватель записывает на доске (или предъявляет на плакате) серии ключевых выражений, сгруппированных по экспозициям (желательно не более 2—4 на один урок), и прорабатывает их с учениками. Затем обращает внимание на программу речевых реакций (также плакат, содержащий стандартизованные выражения «на все случаи») и дает учащимся время для просмотра. После этого предъявляется первая экспозиция

Учебная беседа при наличии благоприятных условий (речевая раскованность учащихся, нерегламентированность времени, вовлечение в разговор новых

экспозиций, неожиданные, интересные повороты темы) может перейти в беседу естественную, основанную на проблематике, реально интересующей учащихся, часто предлагаемой ими самими. В данном случае от преподавателя требуется умение не приглушать этот «настрой», а развить его дальше, вовлекая в беседу все новые и новые предметы обсуждения. Естественная беседа — это тот идеал, к которому надо стремиться [17,С.76].

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

При введении каждого нового ДЕ рассмотрение лексико - грамматических особенностей синонимичных высказывания на иностранном языке, подбор наиболее точных эквивалентов на русском языке или попытки сделать наиболее точный перевод иницирующих и реагирующих реплик на русский язык могут и должны стать обязательным и привычным видом работ как при встрече с иностранным языком в 1 классе, так и в последующих классах начальной и основной школы. Именно из синонимичных иницирующих и реагирующих реплик ДЕ, а также сопутствующих диалогов-образцов ученик с самого начала (интуитивно и вполне осознанно) отбирает и формулирует свой собственный индивидуализированный иностранный язык. Упомянутое выше соотношение иницирующих и реагирующих реплик ДЕ оказывается еще более продуктивным в условиях двуязычия и многоязычия

Глава III Исследовательская работа по формированию диалогических умений школьников

Место проведения: «МБОУ Славгородская сельская общеобразовательная школа»

Периодичность: 2 часа в неделю

Участники: 5 класс

Данный класс обучается по программе федерального государственного стандарта, без углубленного изучения английского языка. Ребята в классе способны учиться и ответственно готовиться к урокам английского языка. В классе создана система поддержки и оказания помощи слабоуспевающим ученикам. Учащиеся с удовольствием принимают участие в ролевых играх, творческих заданиях. Ребята желают проявить себя на каждом уроке английского языка, продемонстрировать свои умения, достижения и знания. У детей в классе сложились теплые взаимоотношения. Они могут прислушиваться к мнению других, помогать товарищу и находить общее решение. В подгруппе английского языка 21 человек, из них 13 мальчиков и 8 девочек. Из них 5 учащихся учатся на "5" и 7 - на "4", остальные учащиеся имеют удовлетворительный результат по английскому языку. Шестеро учащихся мотивированы на изучение английского языка, так как занимаются дополнительно в кружке английского языка и пользуются услугами репетитора. В связи с тем, что мальчиков больше чем девочек, класс не дисциплинирован, наблюдается низкая мотивация изучения английского языка. На уроках они не способны достаточно долгое время сохранять повышенное внимание, не способны воспринимать и хорошо запоминать учебный материал.

Цель: практически подтвердить эффективность применения коммуникативных упражнений в процессе формирования диалогических умений младших школьников.

План:

1. Исследование уровня развития диалогических умений младших школьников.
2. Коррекционная работа по развитию диалогических умений младших школьников.
3. Анализ и обобщение результатов исследования.

3.1 Исследование уровня развития диалогических умений школьников

Для выявления уровня сформированности диалогических умений был разработан план:

1. Анализ учебно-методического комплекта «Rainbow English» под редакцией Афанасьевой О.В.
2. Беседа с учителем английского языка Полинцевой С.В.
3. Наблюдение за деятельностью учащихся.

Анализ учебно-методического комплекта «Английский с удовольствием» под редакцией Биболевой М.З.

Цель: путем анализа содержания учебно-методического комплекта (УМК) установить методику обучения диалогу в данном учебном курсе.

Анализ: В учебнике представлено:

Всего заданий: 349 заданий

Направленных на формирование диалогических умений: 44 задания (13%)

Направленных на формирование диалогических умений с использованием ролевых игр: 11 заданий (3,1%)

Вывод: Прделанная работа позволяет сделать вывод, что в данном учебнике содержится очень ограниченное количество заданий – ролевых игр, направленных на совершенствование речевых навыков и умений учеников. Задания на развитие диалогической речи встречаются чаще, однако не являются доминирующим звеном в обучении. Учителям, работающим по рассмотренному учебнику, рекомендуем включать в учебный процесс дополнительные упражнения с целью развития навыков диалогической речи

2. Беседа с учителем

Нами была проведена беседа с учителем. Учителю было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Считаете ли вы правильным развивать диалогические умения на уроке английского языка?
2. Учитываете ли вы возрастные особенности при обучении диалогической речи?
3. Как вы презентуете новый материал?
4. Какие методы и приёмы работы вы используете при обучении диалогу?
5. Какие методы более эффективны при обучении диалогу?
6. Какие трудности лежат в основе обучения диалогической речи?
7. Как вы оцениваете слабую группу учащихся?

Цель: выявить методику работы учителя при формировании диалогических навыков.

Анализ: Учитель считает что, обучение коммуникативной способности управления диалогическим общением оказывает большое влияние на развитие сложного и комплексного умения вести беседу. Светлана Владимировна использует разные инициативные и ответные реплики в виде возражения, дополнения, сообщения сведений, запроса уточняющих сведений, уточнения. Владение разговорной речью достигается путем практических тренировок в языковом общении, коммуникативной деятельности. Все ситуации обыгрываются учащимися в парах, затем в группах. Важно, чтобы школьники в дальнейшем могли бы не только понять партнера-собеседника, поддержать разговор, ответить на реплику, но и развернуть диалог до хорошего полноценного общения, понимая, о чем идет речь. Светлана Владимировна считает, что так же и грамматический материал, осваиваемый в процессе работы над диалогами, прочно входит в активный запас речи учащихся. Учитель презентует новый материал следующим образом, учащиеся прослушивают запись диалога в замедленном темпе, следя по учебникам, прослушивают второй раз и выясняют, что непонятно. Объясняет смысл другими словами, если смысл фразы непонятен, переводит вместе с классом. Далее учащиеся прослушивают и хором повторяют за учителем. Светлана Владимировна использует при обучении диалогу следующие методы работы: групповой диалог, ролевая игра, парный диалог. Учитель считает, что самым главным способом повышения качества и эффективности обучения диалогической речи можно считать ролевую игру. По её мнению, она позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы; расширяет контекст деятельности; выступает как эффективное средство создания мотива иноязычному диалогическому общению. В слабой группе учащихся учитель оценивает не только итог, но и процесс, как учащиеся читали, были ли они активны на уроке, старается отметить даже небольшие успехи. Всё это служит для слабоуспевающих учеников своеобразным стимулом.

Вывод: Учителем ведется целенаправленная работа над развитием диалогической речи. Обучение коммуникативной способности управления диалогическим общением оказывает большое влияние на развитие сложного и комплексного

умения вести беседу, используя разные инициативные и ответные реплики в виде возражения, дополнения, сообщения сведений, запроса уточняющих сведений, уточнения, а также является основой дополнения ранее освоенных тем новыми ситуациями. Владение разговорной речью достигается путем практических тренировок в языковом общении, коммуникативной деятельности. Важно, чтобы школьники в дальнейшем могли не только понять партнера-собеседника, поддержать разговор, ответить на реплику, но и развернуть диалог до хорошего полноценного общения, понимая, о чем идет речь.

Отсюда следует, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая.

1. Наблюдение урока по теме «My family»

Для выявления уровня сформированности диалогических умений учащихся, мы пронаблюдали два урока.

Цель наблюдения: выявить уровень сформированности диалогических умений школьников на уроках английского языка.

Анализ: Для достижения поставленной цели мы провели наблюдение уроков, проводимых учителем и направленных на формирование диалогических навыков.

Уроки носили коммуникативную направленность (развитие диалогической речи). Цель уроков - отработать лексику и активизировать её в диалогической речи. Учитель организует фронтальную и парную работу (составление диалога по образцу). Для повторения и закрепления был использован материал предыдущих уроков. На уроках использовались такие формы работы, как: - групповой диалог, ролевая игра, парный диалог, использование диалога-образца; - упражнения по формированию диалогических навыков на различных этапах урока. Учитель сопровождал каждое задание коммуникативными установками для выполнения заданий и, в случае необходимости, примерами.

Учитель следил за равным вовлечением учеников в работу на уроке, поддерживая их заинтересованность. Методическая структура урока соответствовала его целям и условиям обучения: акцент был сделан на достижении основной цели урока – активизация лексического материала и использование его в диалоге. Учитель пользовался такими наглядными пособиями, как картинки, что очень важно на ступени обучения младших школьников, и что помогло облегчить работу учеников и способствовало более эффективному усвоению материала. Учитель внимательно следил за ответами учащихся, фиксировал и, мотивируя, исправлял ошибки. Учитель не допускал в своей речи ошибок, использовал доступный для учеников речевой материал наиболее оптимальным способом. Благодаря подбору упражнений и сочетанию различных видов и форм деятельности поставленные цели были достигнуты на уроке.

В целом урок производит благоприятное впечатление, он тщательно и профессионально спланирован, у учителя налажен педагогический контакт с классом.

Вывод: Наблюдение за деятельностью учащихся на уроке позволило доказать, что формирование диалогических умений является одним из самых сложных процессов в овладении иностранным языком. При выполнении заданий, предложенных учителем, учащиеся столкнулись с одной из самых главных проблем, а именно, сконцентрировать внимание, что привело к неверному употреблению грамматических и лексических конструкций в диалоге, несмотря на то, что перед работой были сняты основные трудности в овладении грамматическим материалом. Задания, проведенные на уроке, показали следующие результаты: только 20% учащихся выполнили задание на «5», 47% учащихся – на «4», и 33% - на «3». В ходе наблюдения нами фиксировались проблемы диалогических умений у младших школьников, и на основании проведения данной беседы нами было выявлено 3 уровня сформированности диалогических умений у учащихся данного класса.

1. Высокий:

умение свободно вступать в беседу;

речь эмоционально окрашена;

умение всегда правильно организовать свою речь (грамматически, лексически и фонетически);

умение быстро и правильно реагировать на реплики оппонента.

2. Средний:

не всегда свободно вступает в беседу;

речь не всегда свободно вступает в беседу;

речь не всегда эмоционально окрашена;

в плане лексики, грамматики, фонетики;

не всегда быстро и правильно реагирует на реплики оппонентов.

3. Низкий:

не умеет свободно вступать в беседу;

речь эмоционально не окрашена;

неточности в плане организации речи;

не всегда быстро и правильно реагирует на реплики оппонента.

Мы оценивали учащихся по следующим критериям:

Высокий уровень - 6 -7 показателей проявляется;

Средний уровень- 4-5 показателей проявляются;

Низкий уровень – меньше 4 показателей проявляются.

Вывод: На основании наблюдения нами были выведены следующие показатели уровня сформированности диалогических умений учащихся:

22% учащихся владеют диалогическими умениями на высоком уровне;

43 % учащихся владеют диалогическими умениями на среднем уровне;

45% учащихся владеют диалогическими умениями на низком уровне.

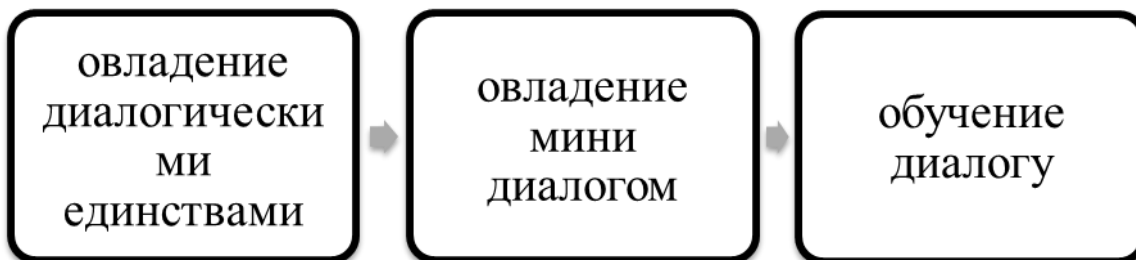
3. 2 Коррекционная работа по развитию диалогических умений младших школьников.

Нами были разработаны и проведены уроки, с использованием коммуникативных упражнений с целью формирования диалогических навыков.

Цель: корректировка уровня сформированности диалогических навыков через использование коммуникативных упражнений.

Анализ: Нами была проведена серия уроков, в течение которых при формировании диалогических навыков использовались коммуникативные упражнения, что по нашему мнению не только должно было способствовать совершенствованию этих навыков и преодолению трудностей понять партнера-собеседника, поддержать разговор, ответить на реплику, но и развернуть диалог до хорошего полноценного общения, понимая, о чем идет речь.

За основу мы взяли следующую систему:



В ходе занятий использовался метод тренировки. Формы организации учебной работы: парная и групповая. Исходя из психологических особенностей, мышление учащихся младшего школьного возраста нами на уроках использовалась наглядность в виде опорных схем.

На первом этапе дети овладевают диалогическими единствами (ДЕ). На этом этапе мы давали разнообразные реплики-стимулы, а взамен от учащихся получали реплику-реакцию, в зависимости от языковых средств, которыми располагают дети, от их индивидуальных особенностей. Сразу же мы предложили учащимся воспроизвести ситуацию знакомства, но не просто правильно произнести иницилирующую и реагирующую реплики, что, конечно, важно, а именно поприветствовать друг друга, выразить друг другу благожелательное, уважительное отношение, т.е. фактически совершить два взаимосвязанных коммуникативных поступка. Подобное воспроизведение ситуации приветствия, а на следующих занятиях и ситуации прощания, знакомства и т.п. осуществляется, как правило, по желанию самих учащихся.

Мы совмещали ДЕ связанные друг с другом. Например, одна пара учащихся заранее объединяет и воспроизводит ситуации приветствия, приглашения, выражения радости, прощания. Другая пара предпочитает сконструировать и инсценировать приветствия, запрос – сообщение, выражение совета, благодарность, прощание.

Например, мы называли иницилирующую (реагирующую) реплику на иностранном языке дети по-русски или, наоборот, учитель по-русски, а дети – на иностранном языке.

Диалогические единства, используемые нами на уроках английского языка по формированию диалогических умений учащихся, цель которых – способствовать выработке умений применения данных диалогических единиц в реальном общении, выглядели следующим образом:

№ 1 «Обращение и приветствие».

- Good morning

- Good morning

№ 2 «Прощание».

- Good bye!

- Good bye!

№ 3 «Вопросы»:

- Do you like winter?

- What is your favorite season?

- Why do you like summer?

- When is your birthday?

№ 4 «Ответы»:

- Yes, I do/ No, I do not

- My favorite season is...

- I like summer because...

- My birthday is on the.....of.....

№ 5 «Выражение благодарности»:

Thank you!

You are welcome!

На каждом уроке новое ДЕ мы вводили или сразу после фонетической зарядки или по усмотрению в любой другой момент. Последующая работа над ДЕ нами

осуществлялась уже с опорой не только на слуховую (голос учителя), зрительную (картинки), поведенческую (инсценирование) наглядность, но и на печатный текст, поскольку к этому времени учащиеся уже овладевают техникой чтения на иностранном языке.

Фрагмент урока по овладению диалогическими единствами “My favorite season”.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>На доске висят картинки времен года.</p> <p>Рядом названия сезонов (Summer, Autumn, Winter, Spring) и примерное предложение «I like»</p> <p>Answer the question about your favorite season.</p>	<p>Учащиеся, обращая внимание на картинки, названия сезонов и примерное предложение, говорят о любимом времени года.</p> <p>“I like summer”</p> <p>“I like winter”</p> <p>“I like autumn”</p> <p>“I like spring”</p>

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Ask questions about your favorite season to each other. There is a scheme on the board.</p> <p>“What is your favorite season?”</p> <p>My favorite season is.... Or I like....”</p>	<p>Ребята по схеме на доске задают друг другу вопросы и отвечают на них.</p>

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>“Where do you like to walk in autumn?”</p> <p>“What can you do in summer?”</p> <p>Now ask each other.</p>	<p>Учащиеся отвечают на вопросы учителя. Затем задают эти вопросы друг другу.</p> <p>“In summer I can....”</p> <p>“In autumn I like to walk to...”</p>

Следующим этапом по формированию диалогических умений у младших школьников является овладение мини диалогом.

Мини диалог мы представляли в виде совокупности двух и более диалогических единиц.

Обучение мини – диалогу может строиться на иллюстративной основе.

На одном из уроков к учащимся класса пришли в гости ученицы (на доску мы выносили портреты данных учеников).

Мы представили девочек следующим образом: Сегодня на урок к нам в гости пришли две школьницы. Одна девочка из американской школы, а другая из московской. К сожалению, они не могут с нами поговорить, но они записали. Посмотрите внимательно на фразы и скажите, что делают эти девочки? (они знакомятся) как вы догадались, что они знакомятся? Зачитайте мне фразы, которые показывают, что ученицы знакомятся. Далее учитель говорит, что одна из гостей очень устала и отправилась домой. Давайте, заменим её, и проговорим то, что она хотела сказать. Учащиеся проговаривают реплики одной из учениц в диалоге. Но далее задание усложняется. Учитель сообщает, что и вторая гостя ушла. Теперь нам придётся говорить за обеих учениц. Учащиеся приговаривают весь мини – диалог. Сначала учащимся предлагаются разные виды вопросов с ответами, но постепенно следует переходить к свободному общению через мини – диалог. Закреплением данного умения стало выполнение домашнего задания, которое заключалось в

следующем: учащимся предстояло написать письмо иностранному другу по переписке, в котором они должны были использовать фразы, звучавшие на уроке. Помимо рассказа рассказать о себе, ученики должны были задать как можно больше вопросов своему другу. На следующем уроке письмам учеников мы составляли диалог, который они будете озвучивать со своим соседом по парте.

Hi! Hello!

What is your name? My name is Kate.

Are you British? No, I'm Russian.

Are you a pupil? Yes, I am.

The letter to my pen friend.

Hello! My name is Kate. I am 10. I am a pupil. I live in Russia.

What is your name? Are you British? Are you a pupil?

После того, как умения и навыки применения мини диалогов в реальном общении были доведены до автоматизма, мы перешли к следующему этапу. Изучение иностранного языка предполагает многократное повторение. Однако, говоря о диалогических умениях не следует повторять одно и то же на каждом уроке в течение четверти, полугодия или учебного года. Видя, что ученики твердо усвоили определенный круг вопросов и ответов, полезно, в зависимости от обстановки, конкретной ситуации, внести что-то новое. Следующим этапом формирования диалогических умений был диалог. Данный этап занимал 4 занятия учебной деятельности. Это связано с тем, что навык умения и навыки владения диалогом у детей в данном классе был сформирован на низком уровне. Следовательно, нашей целью было: формировать знания и развитие умений и навыков применения диалога в реальном общении. Диалог лишь тогда будет живым и естественным, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражения различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности,

сомнения), оценка факторов и т.д. В связи с этим утверждением нами на начальном этапе овладения диалогом были введены данные реплики.

-Good morning.

- Good morning, teacher

-We are glad to see you too.

Who is absent today?

P1 Is absent

После этого мы перешли к овладению диалогами, с помощью которых дети могут общаться не только в рамках школы, но и вне её, т.е. использовать данные диалоги в естественном, реальном общении. Примеры диалогов, используемые на уроках английского языка по формированию диалогических умений:

P1: Hi! How are you?

P2: I am fine thanks and you?

P1: I am all right! The weather is fine togas. Let's go to the park

P2: Good Idea! With pleasure.

P1: Good morning! Glad to see you!

P2: Good morning! Glad to see you too!

P1: Lot's go to the park!

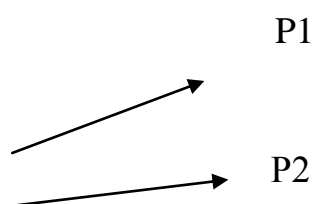
P2:With great pleasure!

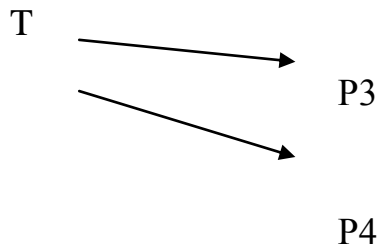
Фрагмент урока по овладению диалогом "My favorite season".

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Let's work in pairs. You must ask questions to your partner about his/her favorite season, the reasons of liking this season, and activities on this season.	Дети разыгрывают диалоги.

Ученик 1	Ученик 2
<p>Hello!</p> <p>How are you?</p> <p>What is your favorite season?</p> <p>Where do you like to walk in autumn?</p> <p>What can you do in summer?</p> <p>When is your birthday?</p>	<p>Hello!</p> <p>I'm fine. And you?</p> <p>My favorite season is....</p> <p>I like to walk to....in autumn.</p> <p>In summer I can ride a bike.</p> <p>My birthday is on the...of....</p>

Также на данном этапе по формированию диалогических умений мной вводились диалоги, которые способствовали развитию диалогических умений не только в системе P1 ↔ P2, но и в системе





Примеры данных диалогов:

T: What's the weather like today?

P1: It's not fine

T: Is the scene shining?

P2: No, it isn't?

T: Is it raining?

P3: No? It isn't, but it is going to rain.

T: What is your time – table for today?

P1: We have English, Raiding and Kissing.

T: How you already had Russian lessons.

P2: No, We haven't.

T: Have you done your English homework?

P1: Yes, I have.

T: What have you done for today?

T: What day is it today?

P2 It is Saturday.

T: Was it Friday yesterday?

P3 It was Thursday.

При подготовке к урокам диалогические речевые схемы составлялись с учетом индивидуальных интересов учеников; в отдельных случаях сообщались дополнительные речевые образцы; для участия в той или иной ситуации выбирались школьники, которым данная ситуация была намного интереснее, чем другим учащимся, так как содержание речи должно вызывать у учащихся желание говорить и слушать высказывания товарищей на иностранном языке.

Кроме того, были разработаны упражнения для семантизации лексики и для демонстрации функций грамматических конструкций, где использовались факты из их небольшого жизненного опыта, а также предлагались задания, направляющие внимание школьников на содержание речи.

Разрабатывая ситуации, мы стремились к расширению обсуждаемой темы, к привлечению ранее изученных тем. На наш взгляд, такой подход способствовал преодолению условности речевого общения и развитию формируемых навыков и умений говорения. При этом мы учитывала два основных момента: какие подтемы будут обсуждаться при изучении данной темы; какие из пройденных тем и подтем можно подключить к обсуждению.

На протяжении всего процесса обучения навыкам диалогической речи, нами делался акцент на аудирование текстов и демонстрацию диалогов-образцов.

На основе методики развития диалогических умений при обучении устной речи мы, в первую очередь, ставили перед собой цель – создать ситуацию общения на уроке.

На всех уроках по обучению диалогов мы придерживались следующих правил:

➤ вовлечь в беседу как можно больше учеников, используя заранее намеченный и рационально отобранный языковой материал;

- связать вводную беседу с основным этапом урока, стремясь логически перейти к обучаемому этапу;
- избегать монотонности, однообразия и шаблона в проведении диалогов.

При обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые ситуации с помощью различных языковых и речевых средств. Мы формировали данные навыки не только при обучении диалогическому общению, но и в процессе работы над текстом, при совершенствовании лексических, грамматических, фонематических навыков.

Вывод: При обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а также умения реализовывать речевые ситуации с помощью различных языковых и речевых средств. Мы формировали данные навыки не только при обучении диалогическому общению, но и в процессе работы над текстом, при совершенствовании лексических, грамматических, фонематических навыков. В процессе апробации нам удалось реализовать весь алгоритм по формированию диалогических умений

Работая по УМК под редакцией М. З. Биболевой, мы разработали систему коммуникативных упражнений по развитию диалогических умений учащихся младшего школьного возраста на уроках английского языка, имитирующие условия реальной речи и соответствующие подтемам изучаемого раздела.

Read and act out.

1) –Mum! May I help you to lay the table?

-Of course, dear. You may put the cups and spoons on the table.

2) -Granny, may I help you to do the washing up today?

-Thank you! That will be nice if you don't have too much homework.

3)-Grandpa, can you help me to draw this picture, please?

-Yes. In a minute. We'll draw it together.

Ask your classmate what he did two days ago.

Example: -Did you do your homework two days ago?

-Yes, I did.

-Did you ski in the park two days ago?

-No, I didn't.

b) Say what your classmate did (didn't) two days ago.

Example: -Lena did her homework two days ago. But so didn't ski in the park.

Make up the dialogues. Use:

-Can I speak to...?

-I'm sorry. He/she isn't in.

-Can you phone back at...?

-What a pity!

-Of course,...

Вывод: Таким образом, наша работа содержит ряд уроков, включающих в себя коммуникативные упражнения, направленные на формирование и развитие диалогических навыков.

В процессе проведения опытного обучения объектами контроля являлись: степень сформированности диалогического навыка и его функционирование в различных видах речевой деятельности.

3.3 Анализ и обобщение результатов исследования

Цель: Сравнение результатов на момент начала и завершения исследования.

Анализ: Для контроля сформированности навыков диалогической речи учащихся, мы провели контрольное тестирование, которое выявило следующие показатели уровня сформированности диалогических умений учащихся начальных классов после проведенного исследования:

28% учащихся владеют диалогическими умениями на высоком уровне;

49 % учащихся владеют диалогическими умениями на среднем уровне;

23% учащихся владеют диалогическими умениями на низком уровне.

Вывод: Таким образом, практика показала, что использование коммуникативных упражнений на уроке будут способствовать более эффективному обучению диалогической речи учащихся по следующим критериям: знать и уметь использовать различные формы связи речи, ее логического выстраивания с помощью речевых клише, союзов, вводных структур, реплик реагирования. Умение самостоятельно мыслить, спорить и задавать вопросы оппоненту.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Исследование проводилось в 5 классе. В эксперименте приняли участие 10 человек и т.д. С целью контроля уровня сформированности диалогических навыков и умений учащихся была использована методика по использованию диалогов на уроках иностранного языка. В данной работе нами разработан комплекс, состоящий из 12 диалогов различных форматов, расположенных в последовательности от простого к сложному.

Также использован комплекс диалогов для учащихся 5 класса средней школы по теме «Food and drinks». Двенадцать диалогов различных видов предлагаются в последовательности по принципу постепенного усложнения с целью контроля уровня сформированности навыков аудирования, чтения и письма, развития памяти, внимания и аналитического мышления.

Методическую основу комплекса составляют требования к его организации, контроль осуществляется в конце каждой темы. Грамматические структуры и лексические единицы употребляются в тестовом материале многократно. Основу большинства тестов составляет текст. К каждому тесту прилагается инструкция к его выполнению, которая предлагается учащимся, и указана цель проведения теста. Также к каждому тесту разработаны ключи. Система оценивания проста в применении: оценивание предлагается высчитывать в процентном отношении, поскольку количество заданий и способ их решений разный. Если постоянно применять методику работы с диалогами на уроках всеми учителями, это, на наш взгляд, даст устойчивый, надежный результат.

Заключение

В ходе настоящей работы была исследована устная речь как форма общения, выделены особенности развития диалогических умений учащихся школьного возраста (значение диалогических умений, сущность и характеристика). Сущность обучения диалогическим умениям на начальном этапе состоит в том, что в процессе такого обучения у учащихся развивается умение использовать диалогическую речь как средство общения. Основой и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения являются диалогические умения. Ведь именно отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в реальном общении. Значение формирования диалогических умений в становлении иноязычной речи младших школьников очень велико. Были рассмотрены психолого-возрастные особенности учащихся, которые показали, что школьный возраст является возрастом относительно спокойного и равномерного развития, во время которого происходит функциональное совершенствование мозга — развитие аналитико-синтетической функции его коры. Анализ Государственных стандартов и примерных программ обучения английскому языку позволил выделить цели и задачи обучения иноязычному общению, на основе которых проходило опытное обучение. Анализ методики обучения диалогу младших школьников на уроках английского языка в начальной школе позволил сделать выводы о том, что знание иностранного языка предполагает разные виды речевой деятельности. Особенностью традиционной методики является то, что в процессе работы, обучающиеся должны освоить в заданном объёме все виды речевой деятельности. Под традиционным способом изучения иностранного языка можно понимать грамматико-переводной метод обучения. Выделенные этапы формирования и развития диалогических умений учащихся на начальном этапе обучения иноязычному общению в общеобразовательной школе были апробированы в ходе опытного обучения на базе средней общеобразовательной школы №12 города Балахны. Результаты опытного обучения показали, что использование специально созданных схем диалогов как средства развития устной речи учащихся на уроке

позволяет приблизиться к целям обучения иноязычному общению, то есть позволяет сформировать навык устной речи учащихся. Опытное обучение доказало выдвинутую гипотезу и можно говорить о том, что специально созданные (разработанные) упражнения для развития диалогических умений способствуют более эффективному обучению устной иноязычной речи учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Азимов, Э.Г.* Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин / Справочное издание. М.: ИКАР, 2010. – 448 с.
2. *Анастази, А.* Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастази, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
3. О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова. «Raibow English» 2013. – 220 с.
4. *Банкевич, Л.В.* Тестирование лексики иностранного языка [Текст]: учебное пособие / Л.В. Банкевич. – М.: Высшая школа, 2015. – 175 с.
5. *Беляева, А.Н.* Языковое тестирование Т. Макнамары [Текст] / А.Н. Беляева, Л.А. Девель // Материалы XXXIII международной филологической конференции. Вып.19. Тестология / под. ред. И.Ю. Павловской. – СПб.: Филол. Ф-т СПбГУ, 2004. – 683 с.
6. *Бим, И.П.* Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе [Текст] / И.П. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 331 с.
7. *Борытко, Н.М.* Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учебное пособие / Н.М. Борытко / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
8. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку [Текст]: методическое пособие / ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2013. – 289 с.
9. *Воног, В.В.* Применение клоуз-тестирования как эффективного средства контроля обученности на занятиях иностранного языка [Текст] / В.В. Воног // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2010. – №15. – С.151-153.
10. *Воронина, Г.М.* Организация работы с тестами: методическое пособие [Текст] / Г.М. Воронина. – М.: Просвещение, 2015. – 189 с.

11. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст]: монография / И.Р. Гальперин. – 5-е изд., стереотип. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
12. *Гальскова, Н.Д.* Теории обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2015. – 364 с.
13. *Гамезо, М.В.* Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – С. 11-13.
14. *Горлова, Н.А.* Методика обучения иностранному языку [Текст]: учебное пособие / Н.А. Горлова. – М.: Академия, 2013. – Ч. 1. – 334 с.
15. *Гришанова, Н.А.* Тестовый контроль знаний и умений учеников [Текст]: методические рекомендации / Н.А. Гришанова. – М.: Интеллект, 2005. – 80 с.
16. *Гулидов, И.Н.* Педагогический контроль и его обеспечение [Текст]: учебное пособие / И.Н. Гулидов. – М.: ФОРУМ, 2005. – 240 с.
17. *Жунусакунова, А.Д.* Методы контроля и оценки результатов обучения в учебном процессе [Текст] / А.Д. Жунусакунова. – Молодой ученый – 2016. – №20. – С. 26-29.
18. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 208 с.
19. *Звонников, В.И.* Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учебник / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – 5-е издание перераб. – М.: Академия, 2013. – 297 с.
20. *Карпов, Л.В.* Общая психология [Текст] / Л.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 295 с.
21. *Коньшева, А.В.* Контроль результатов обучения иностранному языку [Текст] / А.В. Коньшева. – Минск: Каро, 2004. – 144 с.

22. *Леонтьева, Т.П.* Методика преподавания иностранного языка [Текст] / Т.П. Леонтьева. – Минск, 2017. – 239 с.
23. *Лукиных, В.С.* Основные современные формы тестового контроля по иностранному языку в школе [Текст] / В.С. Лукиных, Б.А. Усова // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 53-54.
24. *Максимова, В.Н.* Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования [текст] / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 9-14.
25. *Медведева, Т.Ю.* Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Т.Ю. Медведева. – Нижний Новгород, 2004. – 182 с.
26. *Мильруд, Р.П.* Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд А.В. Матиенко, И.Р. Максимова [и др.] // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 7. – С. 32–41.
27. *Морозов, А.В.* Деловая психология. Курс лекций [Текст] / А.В. Морозов. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с.
28. *Петращук, О.П.* Тест і контекст: Тестовий контроль у навчанні іноземних мов з позицій різних наукових підходів [Тест и контекст: Тестовый контроль в изучении иностранных языков с позиции разных научных подходов] // Іноземні мови в навчальних закладах / О.П. Петращук. – 2003. – №3. – С. 176-180.
29. *Петращук, О.П.* Функции учителя в реализации тестового контроля в средней школе: справочное пособие для учителей [Текст] / О.П. Петращук. – Мн.: Высшая школа, 2001. – 160 с.