

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
профилю подготовки «Образование в области иностранного языка
(английского)»

Идентификационный код ВКР: 511

Министерство образования и науки российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра германской филологии (ГФ)

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:
Заведующая кафедрой ГФ
_____ Б.А. Ускова
«__» _____ 2019 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Исполнитель:
Обучающаяся группы № ЗИА-415С

(подпись)

Якубова Н.И.

Руководитель:
Доцент кафедры германской филологии
к.п.н, доцент

(подпись)

Макарова Е.В.

Нормоконтролер:
Доцент кафедры германской филологии
к.п.н, доцент

(подпись)

Ускова Б.А.

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛОССАРИЙ.....	8
ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..	9
1.1. Диалог как объект обучения и его виды.....	9
1.2. Подходы к обучению диалогической речи.....	16
1.3 Виды диалогических упражнений.....	23
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДРАМАТИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	32
2.1. Учет лингво-психологических факторов обучения младших школьников диалогической речи.....	32
2.2. Элементы драматизации, используемых в формировании умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку	38
2.3. Технологии организации уроков иностранного языка с помощью элементов драматизации	42
Выводы по второй главе.....	48
ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ	51
3.1. Констатирующий этап. Диагностика исходного уровня сформированности умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку	51
3.2. Формирующий этап. Практическая работа по формированию умений диалогической речи школьников через элементы драматизации.....	53
3.3. Контрольный этап. Диагностика итогового уровня сформированности умений диалогической речи.....	67
СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Международная современная обстановка, «информационный бум», международная политическая и экономическая интеграция обуславливают вовлечение все повышающегося числа специалистов в разных областях техники и науки в непосредственное реализация международных научно-технических связей, сопровождаемых значительным расширением и ростом деловых и культурных контактов. Все это предъявило свои заявки к характеру владения иностранным языком и тем самым детерминировало некоторые параметры и позиции новых методов обучения, в частности, иностранным языкам.

Обстоятельства иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является способом познания, накопления и получения информации, предназначили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: пониманием речи на слух, а также письмом, чтением, говорением – диалогической и монологической речью. [18, с. 56]

Поэтому задача каждого преподавателя – создание условий, которые способствовали бы общению учащихся. Как известно, диалог занимает практически 70% нашей разговорной речи и при усвоении иностранному языку является одним из неотъемлемых компонентов обучения. Для решения своей задачи, каждый учитель должен учитывать специфические признаки данного вида речевой деятельности, такие как целенаправленность, мотивированность, активность, связь с личностью и мыслительной деятельностью человека, ситуативность, темп, самостоятельность и эвристичность. Если есть мотивы и цели общения, уровень их развития, учтены характерные особенности участников общения, то акт общения в рамках какой-либо речевой ситуации, безусловно, состоится. [17, с. 89]

Существует большое количество средств, методов, приемов обучения умений диалогической речи, одним из которых является прием драматизация.

Действенным, но недооцененным приемом для формирования умений диалогической речи, а также развития познавательного интереса учащихся к изучению иностранного языка является драматизация. Методически грамотно и детально продуманная организованная инсценировка является таким приемом обучения, который позволяет комплексно решать задачи как практического, так и развивающего, воспитательного и образовательного характера. В связи с этим игры на уроках иностранного языка должны являться неотъемлемой частью методической организации урока. [13, с. 136]

Актуальность приема драматизация обусловлена тем, что оно предполагает отказ от готовых знаний, их репродукции, основываясь на поиске информации, поток которой в современных условиях возрастает с каждым годом. Благодаря элементам драматизации человек, равно как и человечество в целом способен комплексно познавать окружающий мир, эмоции и чувства. [11, с. 98]

Формирование и совершенствование умений диалогической речи через элементы драматизации отражены в Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации (до 2020 года). Так же значительный вклад в разработку методики формирования умений диалогической речи внесли методисты-психологи Бим И.Л., Шатилов С.Ф., Пассов Е.И., Зимняя И.А. и другие. [29]

По новому ФГОС определены следующие требования к уровню сформированности умений и навыков диалогической речи: задавать вопросы о чем-либо, отвечать на вопросы собеседника; расспрашивать о чем-либо; попросить о чем-либо и отреагировать на просьбу собеседника; начинать, поддерживать и завершать разговор; описывать что-либо. [1, с. 63]

Однако существует **противоречие** между тем, что прием драматизации обладает достаточным потенциалом для формирования умений диалогической речи на уроках иностранного языка и недостаточной методической

разработанностью включения данного приема в процесс обучения иностранному языку.

Отсюда возникает **проблема**, которая состоит в том, при каких условиях драматизация станет эффективным приемом формирования умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку.

Объектом нашей работы является процесс формирования умений диалогической речи школьников на начальном этапе обучения иностранному языку, **предметом** – применение элементов драматизации в учебном процессе при формировании умений диалогической речи на иностранном языке.

Целью данной работы является определение условий, в которых драматизация станет эффективным приемом для формирования умений диалогической речи школьников на начальном этапе обучения иностранному языку.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

1. Проанализировать и систематизировать педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить содержание, особенности и принципы применения драматизации, как приема формирования умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку.

3. Разработать коммуникативные ситуации с использованием элементов драматизации к 4 разделу “Animals” УМК Н.И. Быковой, Д. Дули «Spotlight 2».

4. Частично апробировать разработанные коммуникативные ситуации с элементами драматизации на уроках английского языка в начальной школе.

5. Сформулировать общие выводы по проведенному исследованию.

Нами была выдвинута следующая **гипотеза**: использование элементов драматизации будет способствовать формированию умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку при соблюдении следующих **условий**:

технологии использования элементов драматизации на уроках иностранного языка (ознакомление с ситуацией, постановка задач, инсценировка, подведение итогов);

учет компонентов драматизации (коммуникативная ситуация, роли коммуникантов, техника общения).

Методологией исследования послужили работы Роговой Г.В., Гальсковой Н.Д., Хуторского А.В., Лазарева В.А. и других.

В своей работе мы использовали такие **методы** наблюдение и обобщение педагогического опыта, анализ литературы по различным вопросам методики преподавания иностранного языка. А так же проведён педагогический эксперимент.

Практическая ценность данной дипломной работы заключается в возможности использования на практике разработанных автором коммуникативных (диалогических) ситуаций для формирования умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку. Разработанный нами коммуникативные (диалогические) ситуации, которые доказывают положительное влияние на формирование диалогических умений на начальном этапе обучения иностранному языку, является **новизной данного исследования.**

ГЛОССАРИЙ

Драматизация (ролевая игра) – один из видов современных социальных технологий, разновидность ролевой игры, реализуемой в двух вариантах: преобразование монологического текста в диалог или постановка одноактной пьесы по художественному произведению. [31]

Формирование – целенаправленное воздействие на ученика, осуществляемое преподавателем для создания определенных условий, которые способствуют формированию новых качеств, знаний и умений. [31]

Умения – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. [31]

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. [31]

Обучение – вид учебной деятельности, в которой количество и качество элементов знаний и умений ученика доводятся учителем (преподавателем) до должного уровня (среднего, эталонного, возможного), составляющего цель обучения. [31]

Начальный этап обучения - цикл или период обучения, который обеспечивает достижение конечных целей обучения на самом элементарном уровне, таких как возможность общения в ограниченном круге тем и ситуаций общения. [31]

ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Диалог как объект обучения и его виды

Диалог представляет собой одну из форм устного (неформального и формального) общения, при помощи которого осуществляется обмен сведениями, осуществляемыми средствами языка, происходит установление взаимопонимания и контакта, совершается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

В методической литературе отражены три различных подхода к определению места и роли диалога в процессе обучения иностранному языку. Диалог рассматривается в качестве средства изучения иностранного языка (языкового материала); в качестве одного из видов речевой деятельности, которым необходимо овладеть при обучении, в качестве формы организации всего процесса обучения иностранному языку; В данной работе отображен третий подход к процессу обучения диалогу.

В современных источниках теории речевой деятельности диалог рассматривается как форма социально-речевого общения, как начало взаимопонимания и сотрудничества между людьми при совместной деятельности. Диалогическая речь формируется под воздействием доводов деятельности. Она обладает определенной задачей и целью. Так же, как и монологической речи, единицей диалогической речи является речевой акт, либо речевое действие.

Ряд особенностей диалога: в рамках одного речевого акта имеет место совмещение репродукции и рецепции; речевое целое конструируется двумя

(либо несколькими) собеседниками; каждый из участников по очереди является как говорящим, так и слушающим.

Выделяются следующие экстралингвистические черты диалога, которые являются следствием участия в нем нескольких партнеров: коллективность сведений; возможную разноплановость сведений; различия в оценке информации; активное участие в речи жестов, мимики, действий партнеров; воздействие предметного окружения собеседников.

Диалогическая речь в наименьшей степени развернута, чем монологическая, так как в ситуациях естественного общения она компенсируется единством ситуации, общим опытом говорящих. Данные обстоятельства увеличивают трудности понимания собеседника при диалоге на иностранном языке. Тем не менее, при понимании диалогической речи имеются и охватывающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и единства ситуации, возможность опереться при осмыслении на артикуляцию и мимику партнера, на типичные для диалога повторы. В основе специфики образования именно диалога лежат трудности, определенные его характеристиками.

Выделяют следующие характеристики диалога:

Реактивность. Именно эта черта диалога определяет объективные трудности овладения этой формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе данных трудностей лежит следующий ряд причин.

Реакция собеседника может быть достаточно непредсказуема, к примеру, он может внезапно перевести разговор совсем в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, где реакция вообще отсутствует. И в том и в другом случае нужно по ходу общения изменять первоначально обозначенную логику диалога, задействовать различные дискурсивные приемы для достижения намеченной цели общения.

Возможны случаи, когда у учащихся отсутствуют необходимые социальные навыки диалогического общения не только лишь на иностранном языке, но и на родном, таким образом, преподаватель иностранного языка

должен уметь формировать их фактически заново. Отсутствие данных навыков и умений проявляется не столько в незнании грамматики, лексики, сколько в неумении находить общий язык с людьми, внимательно отвечать на вопросы, проявлять интерес к тому, что говорит собеседник, поддерживать диалог при помощи элементарных реплик реагирования, адекватно употреблять мимику, интонацию, жесты и прочие паралингвистические средства.

В отличие от монолога, где автор самостоятельно определяет логику высказывания и выбор речевых и языковых средств, в диалоге всегда существует зависимость от партнера. Кроме умения говорить, диалог предполагает еще и умение слушать. Здесь вступает в силу ряд новых групп объективных трудностей, определенных личными особенностями речи говорящего. Для успешного ведения диалога необходимо обладать определенным уровнем развития речевого слуха, компенсаторными умениями, вероятностным прогнозированием. Следовательно, учащимся необходимо овладеть определенными репликами реагирования, создать готовность к взаимодействию в непредвиденных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями. [12, с. 34]

Ситуативность. Как было отмечено ранее, речь не бывает вне ситуации. И в диалоге, и в монологе как раз ситуация обуславливает мотив говорения, который, в свой черед, представляет собой источник диалогической речи. Учебное общение обладает своей спецификой, учебные диалоги и монологи не всегда проходят по тем же законам, что и в реальном общении. Тем не менее, если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации подобная установка на диалог, вероятнее всего, не будет успешной.

Ситуативность, представляя собой одну из характерных черт диалогического общения, предполагает, что успешность диалога на уроке во многом зависит от ситуации и понимания обучающимися речевой задачи

общения. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить задание.

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. [12, с. 54]

Употребление эллипсов в речи – недоговоренность, перестановка слов, восполнение речи намеками, перестановка слов, частей фразы, автоматизированность речи (клише).

Для обеспечения успешного хода беседы, необходимо иметь некоторые навыки и умения диалогической речи. Данные умения образуются у учащихся в процессе обучения говорению на английском языке на начальном этапе.

Диалогическое общение является не одним видом речевой деятельности его участников, а речевым актом (обменом информацией), в котором слушание и говорение – являются неразрывно связанными видами речевой деятельности.

Психолог Соловова Т.Б. указывает на то, что на выбор типа диалога воздействуют психологические установки говорящего. Они могут быть модальными, диктальными или регулятивными. [23 с. 74-81]

В первом случае диалог может иметь характер опроса, взаимного обмена информацией; во втором – он может обладать характером воспоминаний, дискуссий, споров, комментариев; в третьем – характер планирования, инструктажа, уговаривания. В соответствии, и составляющими элементами каждого типа диалога будут по преимуществу вопросно-ответные диалогические единства и единства, которые предполагают передачу информации и реакцию на данное сообщение, или единства, содержащие предложения и соответствующую реакцию партнера.

Наиболее типичным видом диалога в естественном общении, в особенности, в учебном процессе, является диалог, который реализует информативную функцию общения. Систематизируя информативные диалоги с учетом активности партнеров по общению, их воздействие на ход диалога,

выделяют три типа диалога: сам диалог, афферентный диалог и эфферентный диалог.

Первый вид диалога предполагает равенство собеседников, равную меру активности каждого из них. Это встречно-направленный диалог. Два прочих вида характеризуются ведущей ролью одного из участников общения.

Для диалога характерно присутствие обоюдно интересного запаса сведений у каждого из собеседников, как это бывает при встрече друзей после обусловленного перерыва: после выходных, после каникул, либо после участия в каких-либо мероприятиях – культурных, спортивных, после прочтения разных книг.

Афферентный диалог предполагает выработку инициативной речи, направленной на получение сведений, требующих умения задавать вопросы, уяснять речь собеседника, подавать реплики, которые регулируют речевые действия собеседников, вынуждают его делать свои сообщения доступными для понимания слушающего, близкими к теме, соответствующими действительности.

Афферентный диалог предполагает присутствие у одного из собеседников запаса информации, которую не имеет другой, и обязанности, либо права оппонента знакомиться с этой информацией.

Соответственно, моделирование ситуаций, которые ориентированы на приобретение афферентного диалога, предполагает употребление ролей родителей, учителей, журналистов в рамках учебного занятия.

Эфферентный диалог рассматривается с позиции анкетированного, интервьюируемого, расспрашиваемого компаньона общения. Он является основным источником информации, но при этом регулирует содержание диалога его партнер, который выступает в качестве лица, заинтересованного в приобретении интересующей его информации.

Эфферентный диалог направлен на создание умения, по возможности развернуто и полно реагировать на побудительную реплику. [7, с. 89]

С точки зрения профессора филологии С.В. Перкаса, учебные диалоги подразделяются на две группы:

- 1) диалоги «равноправные» (диалоги обмен информацией);
- 2) диалоги «ролевые» («врач – пациент», «продавец – покупатель»). [9, с. 68-74].

Для облегчения поставленной задачи «равноправный» диалог формируется на основе плана, предложенного учителем или разработанного совместно со всеми учениками класса. Преимуществами такого диалога являются следующие факторы:

он ориентирован на индивидуальный жизненный опыт учащихся;

содержание диалога очень легко поддается процессу планирования;

диалог дает наилучшее сочетание структурной повторяемости реплик с их интонационной и лексической вариативностью, обеспечивая осмысленность и прочность усвоения. В отличие от монолога в процессе обучения диалогу, как правило, выделяются всего два вида – свободные и стандартные (типовые).

Чтобы понять, какие разновидности диалога чаще всего встречаются в реальном общении, необходимо вспомнить те общественные роли, которые нам в жизни приходится «играть» практически ежедневно. Все мы выступаем в роли детей или родителей, покупателей или продавцов, водителей или пассажиров, учителей или учеников, пациентов или врачей. С сожалением можно утверждать, что даже в роли родителей и детей мы чаще ведем стандартные диалоги, чем свободные. Зачастую все общение сводится к следующим репликам: «Как дела? Как дела в школе? Уроки сделал? Ты поел? Опять забыл купить хлеб?». [6, с. 56]

Традиционно к свободным диалогам причисляются беседы, интервью, дискуссии, то есть формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные грани общения каждого из собеседников, а, следовательно, и общая логика развития разговора строго не регламентируются социальными речевыми ролями. Следует признать, что граница между стандартными

и свободными диалогами в реальном общении очень мобильна, данные разновидности диалогов могут легко изменяться в ходе развития речевого общения в зависимости от модификаций речевой ситуации.

С точки зрения метода преподавания иностранного языка различают диалоги этикетного характера, диалоги побуждения к действию, диалоги расспросы и диалоги обмен взглядами. Если рассматривать данные типы диалогов по систематизации Перкаса, то каждый из данных типов диалогов может быть, как «равноправным», так и «ролевым», все зависит от ситуации, в которой осуществляется диалог.

В каждом типе диалога происходит развитие определенных речевых умений.

В процессе ведения диалогов этикетного характера выделяют следующие речевые умения:

- начало, поддержание и окончание разговора;
- поздравление, выражение пожеланий и реагирование на них;
- выражение благодарности;
- вежливое выражение согласия (отказа).

В процессе ведения диалога-расспроса выделяют следующие речевые умения:

запрос и сообщение фактических сведений (Что? Кто? Как? Где? Когда? Куда? С кем? Почему?) при переходе с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;

целеустремленно расспрашивать, «брать интервью».

В процессе ведения диалога-побуждения к действию выделяются следующие речевые умения:

- обращение с просьбой и выражение готовности (отказа) ее исполнить;
- предоставление совета и принятие (не принятия) его;
- приглашение к действию (взаимодействию) и соглашение (не соглашение) принять в нем участие;

построить предложение и выразить согласие (несогласие), принять его, объяснить причину.

В процессе ведения диалога-обмена мнениями выделяются следующие речевые умения:

выражение точки зрения и соглашения (не соглашения) с ней;

выражение одобрения (неодобрения);

сформулировать сомнение;

выражение эмоциональной оценки обсуждаемых событий (огорчение, радость, желание, нежелание);

выражение эмоциональной поддержки собеседника, в том числе при помощи комплиментов.

Назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения заключается в образовании условий для изучения учащимися умением общаться на изучаемом иностранном языке. Речь идет о создании коммуникативной компетенции, то есть готовности и способности осуществлять прямое общение на иностранном языке. Основу коммуникативной компетенции составляют умения, одним из средств, развития которых является диалогическая речь.

1.2. Подходы к обучению диалогической речи

Диалогическая речь является процессом общения, характеризующимся поочередно меняющимися репликами двух и более участников общения.

Среди психологических характеристик диалогической речи психологи выделяют, в первую очередь, речемыслительную инициативность партнеров. В основе диалога лежит реплицирование, то есть обмен репликами.

В процессе диалога совершается непрерывное переключение со слушания на говорение, то есть с восприятия, понимания, прогнозирования на планирование и порождение личной речи.

Диалогическая речь представляет собой рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности, то каждый из партнеров может являться слушающим и говорящим.

Реплика представляет собой элементарную структурную единицу диалогической речи, как было отмечено ранее

При этом основным исходным структурным элементом обучения принято считать диалогическое единство (ДЕ), которое образуется парой реплик, одной из которых является реплика-стимул, а другой – реплика-реакция.

Способы сцепления (сочетания) реплик могут быть неодинаковы, они лежат в основе функциональной типологии диалогических единств:

«вопрос – ответ»;

«вопрос – контрвопрос»;

«сообщение – вопрос»;

«сообщение – ответное сообщение»;

«приглашение (просьба) – согласие (несогласие)»;

«сообщение (приказ, просьба) – эмоциональная реакция»;

«просьба – сообщение»;

«сообщение – просьба».

Данные типы ДЕ обуславливают типы диалогов, среди которых главными, введенными в программу обучения в школе, являются следующие:

1 диалог – односторонний расспрос (интервью);

2 диалог – двусторонний расспрос;

3 диалог – обмен взглядами;

4 диалог – волеизъявление. [4, с. 160]

Структурно, данные типы представляют собой более крупные единицы диалога, однако в их основе лежат гетерогенные ДЕ, которые находятся в логико-смысловой зависимости. Данные диалоги называют микродиалогами.

Самой крупной структурной единицей диалогической речи является тематический микродиалог, который включает в себя ряд микродиалогов, связанных одной ситуацией общения. Высший уровень владения диалогической речью предполагает ведение относительно разнообразной и непринужденной в структурном отношении беседы, групповой и парной.

Также, в методике выделяют стандартные и свободные диалоги (этикетные диалоги).

Последние обслуживают стандартные ситуации с отчетливо закрепленными ролями (продавец – покупатель, врач – больной и тому подобные) и предполагают наличие стереотипной языковой информации. В соответствии с программой обучения иностранным языкам, ученики начальных классов должны научиться участвовать в общении для обмена сведениями, побуждения партнера к исполнению определенного действия, либо деятельности на основе предъявленной ситуации общения, то есть знать все типы микродиалогов. [17, с. 58]

Достижение данной цели невозможно без решения подобных задач, как обучение реплицированию (реагированию и стимулированию), а также развертыванию одной из реплик в складное высказывание.

Данные умения составляют психологическую составляющую содержания обучения диалогу.

Лингвистическая составляющая содержания обучения данному виду речевой деятельности содержит весь необходимый речевой и языковой материал: от ситуативных клише, типовых этикетных формул, свойственных диалогической речи, реплик-реакций, реплик-побуждений, стандартных диалогических единиц до диалогов-образцов, отобранных на основе ситуации, сферы общения и тематики программы обучения. [18, с. 79]

В методике преподавания иностранных языков сформировалось два пути обучения диалогу – дедуктивный и индуктивный.

При дедуктивном подходе процесс обучения начинается с целого диалогического эталона, который рассматривается в качестве структурно-

интонационного образца для создания ему подобных. Диалог-образец представляет собой диалогический комплекс, состоящий из группы диалогических единств. Процесс обучения начинается с того, что диалог изначально прослушивается полностью, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Приверженцы такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок изучает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет дорогой вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает вспоминание.

Недостатком данного подхода является то, что он практически не развивает умения самостоятельно употреблять материал в речи, акцентируя основное внимание на формальной стороне диалога. Путь от полноценного диалога к изучению его элементов приводит к тому, что наступает ранняя автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они использованы в целом диалоге. Это приводит к его механическому заучиванию и ограничивает возможности беспрепятственного разговора в новых условиях.

Второй подход – индуктивный, предполагающий путь от изучения элементов диалога к независимому его ведению на базе учебно-речевой ситуации. Данный подход приобретает все больше приверженцев благодаря тому, что с первых же шагов устремляет на обучение взаимодействие, лежащее в основе диалогической речи; формирование речевых навыков и умений при этом пути осуществляется при общении. Опора на аналогию играет немалую роль на нижней ступени развития умений, при образовании первичных умений, и здесь стандартный диалог может сыграть свою роль, не для заучивания, а в качестве образца для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самим планировать речевые действия «через понимание мотивов, целей, а также возможных следствий действия»,

а также «развертывать содержание и форму речевых смыслов, адекватных значению».

Если рассматривать оба метода в «узком» толковании, то можно отметить, что дедуктивный подход в большей степени подходит для слабых учеников. Для сильных и средних учащихся он очень прост и даже неинтересен, а его употребление если и рационально реализовывать, то при коммуникативном подходе к обучению иностранного языка оно не должно быть главным.

В соответствии с индуктивным подходом обучения процесс подготовки к ведению диалога содержит в себе следующие функции:

улучшение психических механизмов речи;

развитие навыков употребления языкового материала, характерного для диалогической речи;

овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внешней и внутренней речевой ситуации. [4, с. 124]

Большая часть упражнений, используемых в обучении диалогу, это речевые упражнения. Тем не менее, первоначальное знакомство с новыми стандартными фразами либо штампами в характерных для диалога комбинациях может осуществляться в отрыве от речевой обстановки. Целью таких упражнений является установление в памяти учащихся прочных связей между репликами, которые всегда или довольно часто выступают в составе данного диалогического единства, то есть отработка контекстных связей на функциональной основе и структурных связей между репликами. Вне речевой ситуации можно также обеспечить лексическую вариативность реплик, учить сцеплению и развертыванию реплик, а также вырабатывать автоматизмы в лексическом и грамматическом преобразовании реплик. В соответствии можно выделить три типа работы над материалом: заучивание диалогических единств наизусть, комбинирование реплик на базе функциональных связей, лексические и грамматические преобразования реплик. [9, с. 118]

Изучение новых диалогических единств осуществляется путем заучивания коротких диалогов, которые состоят из одного–двух единств. Так изучаются единства, которые включают приветствия, формулы вежливости, обращения, и синтаксические единства, допускающие варьирование ответной реплики:

- Hello, Fred.
- Hello.
- It's a fine day today, isn't it?
- Certainly it is.
- Then let's go for a walk to the park.
- OK. Etc.

При заучивании диалогических единств, когда существует возможность сконцентрировать внимание обучающихся на форме речи, формируются наиболее подходящие условия для обработки интонации, свойственной репликам различных видов.

Разучивание небольшого диалога лучше начинать со слухового восприятия. Тогда первое самое яркое впечатление будет являться хорошей основой для изучения звуковой формы целостности; также происходит развитие и слуховой памяти, что также очень важно для развития диалога. Разучивание диалогической целостности на слух воспроизводит условия оперирования репликами в непринужденном диалоге. Тем не менее, было бы неправильно ограничиться только лишь слуховым восприятием разучиваемого диалога, потому что при этом возможно искажение и неверное сочетание слов, и разделение фразы. В последствие следующий этап разучивания диалога разумно подкреплять его зрительным восприятием. Письменный текст будет хорошей основой для повторения диалога самостоятельно.

Воспроизведение даже небольшого диалога не должно носить форму неосознанного проговаривания заученного ранее текста. Пытаясь приблизить данное упражнение к условиям речевого общения, учитель вербально описывает либо демонстрирует на картинке определенную ситуацию, в которой

мог возникнуть подобный диалог. Обучающиеся должны представить себя одним из действующих лиц и действовать в стиле данного персонажа инсценируя диалог. Если диалог воспроизводится по лицам, то желательно, чтобы каждый из партнеров по очереди выступал в роли то первого, то второго партнера. Как и в процессе обучения монологической речи, главным компонентом подготовки языкового материала являются определенные грамматические и лексические изменения реплик в соответствии с вариативностью условий их применения в речи (изменение действующего лица, времени действия).

Реплики, изученные в составе диалогических единств, необходимо затем включать в новые речевые комбинации. Также необходимо включить в диалог фразы, применявшиеся ранее в монологических высказываниях. С данной целью можно употреблять серию упражнений, которые предусматривают комбинирование реплик на базе контекстных связей:

выбор из двух колонок реплик, которые подходят по смыслу (это упражнение может осуществляться письменно в классе, либо дома);

называние опорной реплики к данной реактивной (к примеру, вопросы к ответу, приветствия к приветствию, предложения к согласию);

называние реактивной реплики к данной опорной (к примеру, ответ на вопрос, выражение одобрения по поводу предложения, выражение несогласия со сказанным, требование уточнить сообщение) на этапе комбинирования речевого стандарта с ранее освоенными предлагается также ряд упражнений на расширение реплик (уточнения, дополнения, обоснования).

Особенность указанных упражнений заключается в том, что они обращены на определение интервербальных связей, то есть учат реагировать только лишь на лингвистический стимул, вследствие этого их можно причислить к подготовительным упражнениям. Таким образом, подготовив материал для диалогической речи, можно приступать к исполнению речевых упражнений. Известно, что речевая деятельность моделируется в педагогическом процессе при помощи учебно-речевых ситуаций (УРС).

Учебно-речевая ситуация является совокупностью речевых условий, задаваемых учащимся, которые необходимы и достаточны для того, чтобы правильно выполнит речевое действие в соответствии с обозначенной коммуникативной задачей дикторов.

Речевое поведение участников диалога, как и любой другой вид человеческой деятельности, содержит программируемые – алгоритмические и не программируемые – эвристические компоненты. Первые отображают нормы речевого поведения в стандартизованных ситуациях, принятые в данном сообществе; вторые сопряжены с особенностями говорящего, со специфическим характером обстановки и с оценкой этой ситуации говорящим. Обучение диалогу, вследствие этого подразумевает как тренировку в речевых действиях в своеобразных, повторяющихся условиях, что формирует готовность к действию, так и накопление опыта самостоятельной ориентировки в различных вариантах речевых ситуаций, требующих присутствия элементов самовыражения, творчества, самостоятельного видения ситуации. Только лишь ограниченное сочетание данных аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках может обеспечить практическое владение иностранным языком.

1.3 Виды диалогических упражнений

Речевые упражнения делятся на две группы, в зависимости от вида ситуации, каждая из которых обеспечивает формирование определенной ступени в обучении диалогу. [8, с. 95]

Во первых в начале рассматривается диалог имеющий характер малошагового действия на основе микроситуации. Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать

свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи.

Это умение делится на три компонента:

- 1) реакцию опорной репликой на ситуацию;
- 2) понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию;
- 3) реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи.

Учащихся нужно научить не только реагировать на опорную реплику, но и подавать ее, начинать разговор, опираясь на обстановку или поставленную учителем цель, устанавливая связи между ситуацией и высказыванием. Начало разговора представляет особую трудность для учащихся, так как требует умения самостоятельно находить предмет разговора. Диалог может начинаться с сообщения, вопроса, побуждения. Поэтому микроситуации следует подбирать таким образом, чтобы тренировать учащихся в каждом виде опорных реплик.

В младших классах отрабатывается более легкое начало разговора – вопрос или побуждение. На среднем этапе – сообщение. Опорная реплика учащегося должна соответствовать ситуации, быть обоснованной, побуждать собеседника высказывать ответные суждения.

Упражнения на функциональной основе проводятся с опорой на микроситуацию. Ситуацию, речевая реакция, которой является сочетание двух–трех взаимосвязанных реплик, называется микроситуацией. Например, ситуации необходимости, непонятной или неопределенной информации, установления контакта.

Микроситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации, целью которой может быть: перейти улицу, узнать адрес, попросить принести что-либо (книгу, марки, рисунки) и тому подобное. Речевое действие выступает в качестве одной из операций, если для достижения поставленной цели не хватает информации (например, пешеход не знает, где переход; отсутствует адрес человека, к которому нужно пойти; отсутствует необходимый предмет). Поэтому наряду с поставленной целью в состав ситуации должны входить и условия.

Неотъемлемым компонентом внешней ситуации является обстановка, на фоне которой разворачивается диалог, место действия, время, предметное окружение, предметные действия, взаимоотношения участников диалога, вытекающие из особенностей их ролей. Все эти факторы могут стать компонентом условно речевой ситуации (УРС) только при том условии, если с ним связаны определенные речевые реакции. Поскольку центральным звеном такой ситуации является действие, а не личность, выполняющая это, действие, роли участников ситуации не имеют решающего значения.

В описании таких ситуаций чаще всего фигурируют обобщенные персонажи: приезжий, прохожий, мальчик, одноклассники. Или же ученикам предлагают выступать в ситуации от собственного имени, например: «Вам надо найти остановку троллейбуса. С каким вопросом вы обратитесь к прохожему, какой ответ даст москвич?» В отдельных случаях приходится обращаться к социально-фиксированным ролям – милиционера, кондуктора, кассира. Однако обращение к таким ролям более типично для ситуаций, лежащих в основе так называемого малошагового действия, для воспроизведения которого в учебной обстановке учащимся могут быть предложены роли продавца и покупателя, библиотекаря и читателя, кассира, продающего билеты, и путешественника и так далее.

То что обстановка играет существенную роль для определения содержания одношагового и малошагового диалога, позволяет широко использовать изобразительную наглядность для репрезентации ситуаций, лежащих в основе таких действий. Например, на картинке изображена улица, невдалеке видна автобусная остановка, на которую мальчик указывает девочке. Двое учеников должны обменяться фразами, естественными в такой ситуации. Или ученикам предъявляется сюжетная картинка или серия картинок, диафильм. Ученики выступают от имени персонажей, изображенных на картинке, и обмениваются репликами в связи с ситуацией. [5, с. 78].

Упражнения на основе микроситуации по характеру реакции близки к контекстным, но необходимость учитывать предлагаемые обстоятельства

для правильной реакции требует большей активизации мыслительной деятельности учащихся приближает учебный диалог к естественному. Обучение ведению многошагового диалога на основе макроситуации осуществляется с учетом структуры речевого действия, которое складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, основываясь на цели диалога и притом учитывая особенности собеседника, а затем по ходу разговора основываясь от содержания и формы сообщений партнера – это уточняет характер следующей реплики. Творческая деятельность это ведение диалога на логической основе. Учащиеся должны получить опыт в такого рода деятельности, подготовить к ней, в этом и состоит задача обучения.

Речевое поведение участников диалога, как и всякий вид человеческой деятельности, включает программируемые (алгоритмические) и непрограммируемые (эвристические) компоненты. Первые отражают нормы речевого поведения в стандартизованных ситуациях, принятые в данном сообществе; вторые связаны с особенностями говорящего, со специфическим характером ситуации и с оценкой данной ситуации говорящим. Обучение диалогу подразумевает как тренировку в речевых действиях в типичных, повторяющихся условиях, что вырабатывает готовность к действию, так и накопление опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, требующих элементов творчества, самовыражения, своего видения ситуации. Практическое владение языком может обеспечить только полное совмещение этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках английского языка.

Эти задачи можно решить с помощью упражнений на основе макроситуаций, которые включают следующие этапы:

1) постановку задачи; коллективное составление диалога под руководством преподавателя (этот этап постепенно свертывается и, наконец, совсем выпадает);

2) ведение диалога с учителем (со временем также опускается); самостоятельное ведение диалогов учащимися;

3) прослушивание с целью сравнения диалога на основе данной ситуации или близкой к ней в исполнении носителей языка, артистов или дикторов.

Макроситуация динамична, призвана поддерживать развернутый диалог, при этом давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Макроситуация - это внутренняя ситуация, при которой отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. На основе реально значимых для обучаемого мотивов и целей нужна такая ситуация, которая настроила бы учащегося на общение. В этом состоит основная задача и основная трудность обучения диалогу на том этапе, когда механизм диалога уже подготовлен, и надо дать сформированным навыкам и умениям выход в речь. Выполнение этой задачи связано с выбором предмета речи, правильной постановкой задачи, подбором участников. [10, с. 140]

Тема, цель и роли это основные компоненты макроситуации.

Тема должна быть злободневной. На уроке иностранного языка естественно говорить о том, что является в данный момент предметом разговоров дома, на перемене, после уроков и соответствует намеченной теме. При выборе темы необходимо учитывать и возможность разных подходов к ее освещению, наличие спорных положений. Стимулом должно быть задание, которое даст толчок к речевой деятельности (а не сообщать содержание речи, как это часто бывает).

Цель должна быть поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников беседы, указывала на характер их взаимодействия. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку диктальную, например: «Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»); одномодальную – модального согласия (например: «Обсудите фильм, который вам обоим понравился»); разномодальную (например: «Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас»).

Реакция ученика на ситуацию будет зависеть от того, как он ее интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в акте коммуникации и как относится к предложенной роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация. [2, с. 220-225].

Все упражнения должны отвечать, кроме того, следующим требованиям:

быть посильными по объему;

учитывать постепенное нарастание трудностей (с точки зрения материала, условий выполнения и характера речевой деятельности);

апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления;

быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной целей выполнения упражнений);

активизировать деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации. [7, с. 84]

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение способствуют развитию друг друга в процессе обучения, так как понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мыслительного плана или конспекта будущего высказывания.

Продолжительное пассивное слушание может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных признаков, если не подкрепленное внешнеречевой практикой

Диалогические упражнения делятся на пять типов:

1. Первый тип – фонограмма с диалогической речью, представленная на уровне подготовительного упражнения для формирования навыков аудирования. Этот тип фонограммы «демонстрирует» диалог, который ведется на иностранном языке. Наличие вопросительных предложений со специфическим мелодичным и ритмичным рисунком и соответствующих им реплик, так называемый «подхват» речи собеседника, употребление

эллиптических форм, мотивированных предшествующими выражениями, несколько затрудняют восприятие диалогической речи. Поэтому вначале приходится учить на небольших упрощенных, иногда даже искусственных (например, вопросы с последующим полным ответом) диалогах, понимаемых учениками сравнительно легко. Контроль в таких случаях целесообразнее всего осуществлять в форме перевода или пересказа на родном языке.

2. Второй тип – фонограмма с диалогической речью, предлагаемая на уровне речевого упражнения для формирования умений и навыков аудирования иноязычной речи. В отличие от предыдущего типа фономатериалов здесь диалог дается в «натуральном» виде, без каких-либо комментариев, без пауз для пояснений. Аудирование фонограммы в таком случае усложняется нормальным темпом речи, непрерывным процессом беседы двух людей. Наиболее эффективная форма контроля – передача содержания на родном языке.

3. Третий тип – фонограмма с диалогической речью, предлагаемая как подготовительное упражнение для формирования умений и навыков говорения на иностранном языке. Учебные трудности, упомянутые в связи с описанием фонограмм третьего и четвертого типов, характерны и для данного типа фонограммы. Но в отличие от них ученики в данном случае должны воспроизводить диалогическую речь, хотя воспроизведение не является обязательным компонентом для всех случаев. Главное здесь – достижение учениками более или менее точного воспроизведения диалога. На среднем и старшем этапах обучения целесообразно пересказывать диалог в парах, имитируя прослушанное.

4. Четвертый тип – фонограмма с диалогической речью, предлагаемая как речевое упражнение для формирования активно-речевых навыков. В зависимости от сложности самого диалога такое упражнение можно выполнять на разных этапах обучения. После многократного прослушивания и выполнения подготовительных упражнений ученики смогут использовать

фрагменты таких диалогов при решении своих речевых задач в сходных ситуациях.

5. Пятый тип – одновременные диалоги. Положительным моментом такого «лингафонного» обучения диалогической речи можно считать его относительно легкую управляемость. Используя пульт управления, учитель не только направляет, но и корректирует проводимую беседу. В зависимости от сложности учебного материала, уровня речевой подготовки учеников такую работу можно оживлять, меняя роли учеников, речевые ситуации и экстралингвистические факторы. [1, с. 56]

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что в современной методологии обучения иностранному языку существуют различные типы и виды диалогических упражнений.

Выводы по первой главе

В результате мы можем сделать вывод о том, что обучение диалогу на уроках иностранного языка способствуют выполнению трех важных задач:

создают психологическую готовность учащихся к речевому общению;

обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;

тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Отмечается, что приобретение первоначальных навыков диалогической речи способствует развитию личности ребенка, его мышления, воображения, слуха (интонация, различие звуков), создание условий для адаптации учащихся к употреблению иностранной лексики в речи.

Важным является тот факт, что от того, какие навыки диалогической речи приобретет учащийся на начальном этапе обучения иностранному языку, зависит успех овладения этим предметом в дальнейшем. Диалогическая речь,

одна из основных форм речевого общения. Несмотря на то, что она сложнее монологической, как с точки зрения напряженности внимания, так и разнообразия используемых речевых образцов, тем не менее, предпочтение в обучении устной речи на начальном этапе обучения иностранным языкам все же отдается диалогической речи.

Несмотря на очевидные преимущества данного метода обучения на первоначальных этапах, практика обучения диалогической речи показывает, что в ней имеются недостатки, вызванные рядом причин и, прежде всего, недостаточной разработанностью данного вопроса в методике обучения иностранному языку. Одна из причин – смешение понятий диалога и монолога, лежащих в основе создания системы обучения иностранной речи, связанное с их тесной взаимосвязью в речевой деятельности.

ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДРАМАТИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Учет лингво-психологических факторов обучения младших школьников диалогической речи

Средством человеческого общения и выражения мыслей и чувств является язык. Бесспорно, то, что устная форма речи является приоритетной по сравнению с остальными формами речевой деятельности, а именно слушанием, говорением, чтением и письмом. Устная речь обычно оформляется монологом, диалогом либо полилогом.

Диалог существует в различных формах от известной вопросно-ответной формы до беседы на определенную тему.

Диалог – процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Согласно Бим И.Л. диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц.

Знание языка и умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживания речевого взаимодействия с партнером является диалогической речью.

По мнению Л.С. Выготского, «на основе возникновения диалогической (связной) речи лежит концепция о единстве процессов мышления и речи, соотношение понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. Выготский считает, что переход от мысли к слову осуществляется от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах.

Согласно концепции А.А. Леонтьева, речевая коммуникация – это такая форма общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде. При этом речевая деятельность рассматривается как специализированное употребление речи общения, частный случай коммуникативной деятельности.

По мнению А.Р. Лурия порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Именно во внутренней речи формируется смысловая программа высказывания, которая реализуется во внешней речи на основе грамматики и синтаксиса данного языка.

А теперь рассмотрим психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста, которые определяют в свою очередь и специфику технологий обучения иностранному языку. Зарубежные исследователи определили следующие качества, присущие детям младшего школьного возраста:

низкая концентрация внимания;

предрасположенность к кинестетическим формам работы;

предпочтение изучать целое, а не частное;

концентрация внимания происходит здесь и сейчас;

понимание ситуации опережает понимание использования иностранного языка;

быстрое запоминание сопровождается быстрым забыванием;
механическая память преобладает над логической;
отсутствие сдерживающих факторов при говорении;
отсутствие боязни делать ошибки и готовность работы над ними.

В этот возраст дети относительно спокойные и развитие идет равномерно, в этом возрасте 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. При этом дети не теряют интереса к игре, и, как считает А. Н. Леонтьев, успешность решения поставленных целей (в нашем случае – обучения) достигается скорее, если многообразие деятельностей пересекается между собой. Включение процесса обучения иностранному языку в контекст игровой, познавательной и учебной деятельностей позволит обеспечить доминирование внутренних, реально действующих игровых и учебно-познавательных мотивов, которые в единстве с широкими социальными мотивами будут «работать» и на формирование положительного отношения младших школьников к предмету, и на достижение целей начального языкового образования.

Усиление мотивационной стороны изучения иностранному языку происходит также за счет овладения детьми эффективными способами и приемами деятельности и положительного эмоционального воздействия на них (на детей) используемых учебных материалов. Как показывают наблюдения, младшие школьники проявляют большой интерес к людям с другой культурой, эти детские впечатления сохраняются на долгое время и также способствуют развитию внутренней мотивации изучения иностранному языку.

Психологические особенности младших школьников дают им преимущества при изучении иностранного языка. Дети 7–10 лет впитывают иностранный язык «как губка» опосредованно и подсознательно:

понимают ситуацию быстрее, чем высказывание на иностранном языке по данной теме;

объем внимания и время сосредоточенности коротко, но с возрастом они увеличиваются;

хорошо развита долговременная память;

Самым лучшим стимулом для дальнейшего обучения для учащихся 1–4 классов является чувство успеха. Так же существуют различные пути получения и усвоения информации у детей это визуальные, аудиальные, кинестетические. К сожалению, учителя с опытом работы в средней школе зачастую не могут достаточно профессионально обучать младших школьников из-за их психологических особенностей, которые предполагают использование других методов и приемов обучения в 2–4 классах. Основной причиной неудач учителя иностранного языка в начальной школе является то, что он не имеет представления о том, как дети развиваются, и какую роль приносит изучение иностранного языка в это развитие.

Прежде всего, учителю нужно учитывать при планировании урока уровень языкового развития ребенка в родном языке, тогда обучение второму языку будет идти более успешно. Бесполезно пытаться учить ребенка языку, если он не созрел сделать шаг в языковом развитии.

Также необходимо учитывать и особенности физического развития детей 7–10 лет. Развитие мускулатуры влияет на умение ребенка сконцентрировать взгляд на странице, строчке или слове, что необходимо для умения читать. Оно также влияет на умение держать карандаш или ручку, ножницы, кисточку. Чтобы ученики могли достичь тонкой моторной координации, а также координации между визуальным восприятием и механическим движением, их руки нуждаются в постоянной тренировке. Надо помнить что маленькие дети не могут долго сидеть спокойно из-за недостатка контроля над двигательными мышцами, поэтому желательно во время урока давать им такие задания, которые позволяли бы детям двигаться по классу (игры, песни с движениями, танцы).

Замечено, что 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 также важно приучать их быть внимательными и по отношению к тому, что не является занимательным. У детей вырабатывается привычка быть внимательными только к внешне привлекательному и у них не развиваются волевые качества личности, если этого не делать. Из-за этого в дальнейшем они не смогут проявлять настойчивость, ставить перед собой цели и достигать их. При обучении младших школьников говорению, аудированию, чтению и письму важно ставить их в условия, требующие волевых усилий для сосредоточивания.

Развитие иноязычных способностей у школьников тесно связано с развитием памяти, внимания и мышления. Известно, что иноязычные способности являются одним из основных факторов, обеспечивающих успешность усвоения иностранного языка школьниками.

Память, внимание и мышление являются основными компонентами иноязычных способностей, которые могут быть развиты у детей в процессе их овладения иностранным языком. Успешность формирования навыков и умений иноязычного общения, легкость и быстрота их приобретения зависит от степени развития этих функций. Ученик, у которого слабо развиты память, мышление и внимание это малоспособный к изучению иностранного языка ученик.

Е.И. Негневицкая и А.М. Шахнарович отмечают, что «есть более или менее способные к овладению языком в данных методических условиях. Поэтому мы можем попытаться свети число менее способных к минимуму, изменив эти условия». Например, детям с более развитой зрительной памятью потребуется большее число упражнений для увеличения объема слуховой памяти, с одной стороны, и создание дополнительных зрительных опор для компенсации недостатка в развитии слуховой памяти – с другой.

С уровнем развития иноязычных способностей можно соотнести понятия «сильный», «средний» и «слабый» ученики. Факторами успешности учебной деятельности являются не только иноязычные способности. К ним относятся мотивация, волевые качества и владение навыками учебного труда.

Следующим фактором, влияющим на специфику процесса овладения детьми иностранным языком, является их опыт владения родным языком. Имеющийся речевой и коммуникативный опыт детей в родном языке, безусловно, будет служить учителю опорой при формировании у них способности к общению на иностранном языке.

Важным для младших школьников является фактор успеха. При организации обучения ИЯ вообще, и контроля в частности, 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 и ученик с низким уровнем активности имел возможность отличиться; важно похвалой отметить даже самое незначительное продвижение вперед, 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 дает им учитель. Так, дети семи–деяти лет, так же, как и шестилетки, все еще 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, рекомендуется использовать систему содержательных оценок, разработанную Ш. А. Амонашвили.

Она включает в себя четыре компонента:

доброжелательное отношение к ученику как к личности;

положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата);

конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок;

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 и на ужин и так далее.

При ориентировании на критерии учителя у детей формируются свои субъективные критерии самооценки и самоконтроля: «Вот как нужно рассказывать (читать, писать), чтобы получить отличную оценку».

Учет психологических особенностей детей 6–10 лет и их дальнейшее развитие являются важным фактором успешности процесса обучения иностранному языку в начальной школе.

2.2. Элементы драматизации, используемых в формировании умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку

Психологи считают, что то, что вызывает эмоциональное сопереживание, запоминается и осмысливается лучше, чем нейтральное, индифферентное. [11, с. 2]

Вот почему учитель иностранного языка обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать, по возможности, возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности. [17, с. 22]

Здесь неоспоримы возможности нетрадиционных приемов обучения, использование которых помогает активному подключению эмоциональной сферы сознания как неиспользованного резерва развития творческих возможностей личности. Поэтому обращение к драматизации при формировании диалогических умений мы считаем вполне целесообразным.

Начнем с того, что дадим определение термину «драматизация» в контексте образовательной деятельности. В методической литературе мы находим следующие термины для обозначения, данного методического приема: постановка, инсценировка, учебный (дидактический) театр, театризация, драматизация. Однако многообразие терминов не меняет сути данного методического понятия. Таким образом, под драматизацией при обучении иностранному языку подразумевают «креативное использование письменной и устной речи на основе диалогических ситуаций». [21, с. 246]

Нельзя не согласиться и с интерпретацией, которая рассматривает драматизацию как один из видов современных социальных технологий, разновидность ролевой игры, реализуемой в двух вариантах: преобразование монологического текста в диалог или постановка одноактной пьесы по художественному произведению. [27, с. 235]

Существуют различные элементы драматизации:

- 1) импровизация;
- 2) пантомима;
- 3) формальная драматизация;
- 4) неформальная драматизация. [29]

Драматизации присущи следующие обязательные компоненты:

коммуникативная ситуация, включающая предметное содержание общения (предмет, продукт, результат) и условия протекания общения, в том числе пара- и экстралингвистические средства общения, временные и пространственные характеристики;

социальные роли коммуникантов и система их личностных взаимоотношений;

владение социальной техникой общения реализация ситуации социального контакта, конкретных речевых функций, а так же собственно техники общения (вступление в общение и завершение разговора, распределение и перемена коммуникативных ролей, поддержание разговора, проверка надежности передачи информации, уточнение, коррекция и самокоррекция). [30]

Драматизация, как методический прием для обучения языку впервые был применен именно в Англии. Питер Слейд и Брайан Уэй считаются родоначальниками использования данного приема в школе. Их идея драматизации, как средства формирования творческой личности учащихся во многом повлияла на дальнейшее развитие методических теорий по использованию драматизации в процессе обучения. П.Слейд и Б.Уэй считали, что традиционные школьные упражнения разрушают непосредственность и творчество детей.

Их упражнения с использованием приема драматизации направлены на развитие воображения и чувств учащихся, на использование ими жестов и мимики, а задания предполагают, речевое взаимодействие партнеров в реальных коммуникативных ситуациях. Многие из этих заданий применяются и сегодня в качестве языковых и условно-речевых упражнений для создания атмосферы иноязычного общения или средства релаксации. [28]

Отечественная методика использования элементов театральной педагогики базируется на системе К.С. Станиславского. Система К.С. Станиславского как достижение театральной педагогики в полном ее объеме, во взаимосвязи всех составляющих ее элементов, конечно, не может быть применена в школе. Эта система преследует специальную цель – подготовку артиста-профессионала. Чтобы плодотворно использовать искусство театра для обучения английскому языку, необходимо разобраться в основных элементах актерского творчества, взять самое необходимое из них и применить в наших целях. [29]

Драматизация – давно зарекомендовала себя как комплексный метод обучения иностранному языку и культуре, который активизирует лексику и коммуникативные навыки ребенка, привлекает предметы творческого цикла, такие как театр, музыка, рисование. Ее значение в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться на изучаемом языке. Здесь же открывается широкое поле для осуществления принципа сотрудничества и сотворчества. [31]

Драматизация заставляет учеников пропускать ситуацию через себя, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация, как показывает опыт изучения иностранных языков, значительно повышает эффект их усвоения, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции. Личностно-значимой ситуацию делает роль, которую получает учащийся.

Разыгрывая роль, ученик не просто начинает говорить языком героя, не просто становится этим героем на несколько минут, драматизированный диалог оставляет более сильное и длительное впечатление. Следовательно, основная ценность драматизации в том, что она дает возможность детально ознакомиться с ситуацией диалога. Благодаря перевоплощению, драматизация способствует глубокому пониманию реплик в диалоге. А это именно то, к чему мы стремимся, обучая учащихся чтению и говорению на английском языке. [23, с.97]

Драматизация в обучении языку рассматривается как уникальный методический прием, способствующий как формированию языковых и речевых навыков, так и более глубокому пониманию других предметных областей, в частности литературы и психологии. Сторонники использования драматизации указывают на многие плюсы этого приема обучения.

Во-первых, использование драматизации в преподавании иностранного языка помогает:

развивать социальное сознание;
развивать лингвистическое сознание;
диагностировать интересы и потребности учащихся;
стимулировать учащихся с разным языковым уровнем к использованию иностранного языка. [24, с. 96]

Прием драматизации служит средством стимуляции интеллектуального развития, улучшает качество речи за счет увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций и расширения словарного запаса.

Драматизация улучшает качество речи учащихся еще и фонетически, так как тон голоса и выразительность являются важными компонентами устной презентации. [31]

Таким образом, в процессе драматизации учащиеся формируют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно и эмоционально читать свои роли, овладевают некоторыми элементами сценической грамоты. Подготовка драматизации развивает творческое воображение, коммуникативность, нравственность и художественный вкус. Значение драматизации в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться на изучаемом языке.

2.3. Технологии организации уроков иностранного языка с помощью элементов драматизации

Интерес к драматизации особенно его элементу ролевой игре учителей иностранного языка обусловлен тем, что игра занимает в жизнедеятельности

ребенка особое место. Именно в игре у ребенка развивается воображение, произвольное внимание и память, формируется интерес к иностранному языку.

В методике преподавания иностранного языка определились два пути обучения диалогической речи:

1) Дедуктивный путь. Обучение происходит по принципу «сверху вниз», то есть от общего к частному. Обучение начинается с целого – абзаца, который рассматривается как структурно-интонационный эталон для восприятия на слух диалога, для выявления особенностей определенного диалога: обращений, клише, эллиптических предложений, модальных слов, для воспроизведения диалога по ролям, для стимулирования диалогического общения на основе подобной ситуации путем выделения вариативных элементов, для воспроизведения видоизмененного диалога.

2) Индуктивный путь. Обучение происходит по принципу «снизу вверх», то есть от частного к общему. Этот путь основан на запоминании и репродукции.

Младшие школьники на основе серии упражнений овладевают отдельными речевыми фразами, действиями. Вместе с отработкой отдельных реплик ведется обучение взаимодействию учащихся в рамках выделенных типов микродиалогов. Помимо использования ролевых и других игр, идет обучение активной реакции на невербальные и вербальные стимулы.

Применение индуктивного метода при обучении диалогической речи предполагает отсутствие диалога-образца у учащихся. Это может говорить о следующем:

учащиеся не умеют читать и не могут использовать предложенный образец;

уровень речевого развития довольно высокий, в едином образце нет необходимости;

предполагаемый диалог – диалог свободный, образец не даст свободы творчеству учащихся.

Здесь речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога – опоры можно говорить о формировании диалогических навыков и умений

Во временном плане элемент драматизации – ролевая игра представляет собой целостный цикл управляемого взаимодействия между учителем и учащимися.

Выделяется три этапа ролевой игры:

1. Подготовительный этап:

ознакомление с темой предстоящей игры, ее сюжетом, постановкой коммуникативной задачи, описанием и распределением ролевого состава;

работа над языковым материалом, используемым для проведения игры.

2. Проведение игры.

3. Подведение итогов игры.

Также существует и более детальный план:

подготовительный этап в классе (вступительная беседа учителя, ознакомление с коммуникативной ситуацией и лексикой);

подготовительный этап дома (чтение текстов, статей по проблеме);

сама игра;

заключительный этап.

Заключительный этап является необходимым элементом ролевой игры, подразумевает выполнение определенных заданий (например, написать письмо другу, статью в газету по проблеме и т.д.).

Ролевая игра может проводиться в парах, в подгруппе, в группе. Это зависит от подготовленности учащихся и поставленной цели игры. Проще всего проводить ролевую игру в парах. Здесь, например, можно использовать анкеты, которые учащиеся заполняют, задавая друг другу вопросы.

Существуют так называемые «ролевые карты», которые заслуживают внимания. Каждый участник получает карточку, на одной стороне изложена информация о ролевой ситуации. На обратной стороне карточки информация

о данном действующем лице, которая показывает возможную линию его поведения.

Правильно организованная ситуация коммуникативного общения, в которой нужно решить определенные проблемы или коммуникативные задачи является сильнейшим стимулом развития спонтанной речи. Поэтому очень важен единый сюжет, в соответствии с выбранной коммуникативной ситуацией и ролевыми отношениями между участниками общения. Ученики могут играть роль самих себя, но чаще они исполняют роль какого-либо персонажа в специфической ситуации.

Вводить элементы драматизации в учебный процесс нужно постепенно, начать следует с самых простых игр. Например, в ходе урока можно попросить учеников «позвонить» маме друга и узнать, умеет ли друг кататься на коньках или плавать. Учащиеся начинают увлеченно «звонить» по вымышленным телефонам.

Или можно воспользоваться таким игровым приемом, как введение какой-либо роли в сюжетную канву урока. Ввести роль Незнайки, постоянно сомневающегося в правильности ответов своих товарищей и задающего уточняющие вопросы. Или, наоборот, роль Знайки, который совершенно точно может определить прав его товарищ или нет и похвалить его за это.

Есть два пути наделения ролью того или иного ученика:

1) дать роль соответственно индивидуальности ученика, то есть роль, соответствующая его возможностям;

2) дать ученику роль вопреки его индивидуальным способностям, ему будет очень сложно справиться с этой ролью, но и эффект от его ролевого поведения будет значительно выше, чем в первом случае.

Таким образом, можно сказать, что элемент драматизации – ролевая игра:

а) это обучение в действии, повышающее качество обучения;

б) это в высшей степени мотивирующий фактор, так как она вызывает интерес учащихся;

в) предоставляет учащимся опору: подсказывает, какие речевые модели могут выразить ту или иную мысль в данной ситуации;

г) сопровождается положительным эмоциональным подъемом, который благоприятно влияет на качество обучения, повышает его результативность.

Малая ролевая игра подготавливается и проводится в рамках одного занятия. Такой вид игры можно проводить практически на каждом занятии иностранного языка. Систематическое проведение малых ролевых игр может стать подготовительным этапом к проведению большой ролевой игры.

Начиная новую разговорную тему, можно приступать к подготовке к большой ролевой игре уже с первого занятия. Подробно раскрыв содержание новой темы, учитель создаст ориентир возможным сюжетам ролевой игры. И тогда дети с большим удовольствием проявят инициативу и свою креативность в разработке сюжетной игры, определении количества ролей, действующих лиц и реквизита.

В ходе следующего занятия учителю вместе с учениками необходимо выбрать сюжеты ролевой игры, которые могут быть предложены как учителем, так и детьми. Также необходимо определить коммуникативную ситуацию предстоящей ролевой игры и определиться с необходимым набором ролей. Дети безукоризненно будут соблюдать условия игры, если будут учтены их пожелания, мнения, если они будут привлечены к самой разработке игры.

После определения сюжета игры, общей коммуникативной ситуации и набора ролей необходимо наметить ход игры. Отличный вариант использования такой схемы игры, на которой слева направо обозначены все участники ролевой игры (А, Б, В, Г...), а сверху вниз – этапы ролевой игры (1,2,3...).

В ролевой игре должен быть главный действующий персонаж, в роли которого должен быть один из учеников, ему должна отводиться стержневая роль. Это обеспечит более четкую организацию ролевой игры, главный персонаж станет ориентиром для остальных участников игры. Хотя на отдельном этапе могут быть и два–три основных персонажа. Из схемы

хорошо видно, что стержневая роль поэтапно переходит от одного персонажа к другому. Эта схема является надежным ориентиром для всех участников игры.

После определения общего хода игры, начинается этап индивидуальной работы каждого учащегося над своей ролью. В это же время изготавливается необходимый реквизит.

Чтобы подготовиться к ролевой игре, дети выполняют упражнения из учебника.

За пару дней до проведения ролевой игры учителю разумно будет индивидуально побеседовать с учениками, чтобы убедиться в их готовности играть свою роль.

В процессе игры учитель тоже может отвести себе какую-либо роль, но не главную. В противном случае игра превратится в традиционную форму работы, под его руководством. Лучше всего учителю взять какую-то роль вначале, когда учащиеся еще не освоили данный вид работы, еще входят в роли.

Ролевая игра - короткая игровая ситуация. Она длится не более 30 минут. В ролевой игре дети обыгрывают действия героев, роли которых они на себя взяли, в заданной ситуации.

Целесообразно использовать ролевую игру в рамках заключительного занятия по теме.

Подводя итоги ролевой игры, учитель должен оценить вклад каждого ученика в подготовку и участие в ролевой игре, выразить отношение к их ролевому поведению и лишь в последнюю очередь – правильность их высказываний на иностранном языке. Причем лучше отмечать положительные стороны проведенной ролевой игры, а недостатки лучше обсудить в индивидуальном порядке с каждым учеником (в случае если что-то пошло не так). Учитель должен быть тактичен, особенно при оценке результатов первой ролевой игры. Резко неодобрительная оценка деятельности ее участников приведет к снижению активности. Лучше сначала обсудить

и проанализировать то, что получилось и почему, а неудачные моменты лучше оставить на завершающий этап обсуждения.

Таким образом, драматизация – хорошая возможность для раскрепощения участников, для проявления умений анализировать, общаться, принимать решения. Это способствует активности учеников на уроках, расширению их кругозора, созданию языковой среды, осуществлению проверки знаний. Возрастает интерес к иностранному языку. Учащимся это дает уверенность в себе и своих знаниях, более серьезное отношение к предмету; пополнение своих знаний.

Одним из способов проявления диалогической речи является элемент драматизации - ролевая игра, которую можно считать эффективным способом создания коммуникативной направленности на уроках иностранного языка.

С помощью ролевой игры можно наиболее точно и доступно воспроизвести модель иноязычного общения. В такой организационной форме обучения как ролевая игра оптимально сочетаются индивидуальные, парные и групповые формы на уроке. Ролевая игра обязательно должна быть одним из структурных компонентов урока иностранного языка. В игре ребенок свободно общается со сверстниками и с учителем, одновременно формируя свою диалогическую речь. Чтобы ролевая игра прошла «без запинки», она должна быть хорошо продумана и тщательно подготовлена учителем и детьми, тогда успех обеспечен.

Выводы по второй главе

В результате мы можем сделать вывод о том, что важным для младших школьников является фактор успеха. При организации обучения иностранного языка вообще, и контроля в частности, важно создавать у учеников ситуацию успеха.

Учитывая эту возрастную особенность, рекомендуется использовать систему содержательных оценок, разработанную Ш. А. Амонашвили (1984). Она включает в себя четыре компонента:

доброжелательное отношение к ученику как к личности;

положительное отношение к усилиям ученика, направленным на решение задачи (даже если эти усилия не дали положительного результата);

конкретный анализ трудностей, вставших перед учеником, и допущенных им ошибок;

конкретные указания на то, как можно улучшить достигнутый результат.

Учет психологических особенностей детей 6-10 лет и их дальнейшее развитие являются важным фактором успешности процесса обучения иностранного языка в начальной школе.

Прием драматизации служит средством стимуляции интеллектуального развития, улучшает качество речи за счет увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций и расширения словарного запаса.

Существуют различные элементы драматизации:

- 1) импровизация;
- 2) пантомима;
- 3) формальная драматизация;
- 4) неформальная драматизация.

Таким образом, в процессе использования элементов драматизации учащиеся формируют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно и эмоционально читать свои роли, овладевают некоторыми элементами сценической грамоты. Подготовка драматизации развивает

творческое воображение, коммуникативность, нравственность и художественный вкус. Значение драматизации в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться на изучаемом языке.

Вводить элементы драматизации в учебный процесс нужно постепенно, начать следует с самых простых игр. Например, в ходе урока можно попросить учеников «позвонить» маме друга и узнать, умеет ли друг кататься на коньках или плавать. Учащиеся начинают увлеченно «звонить» по вымышленным телефонам.

Есть два пути наделения ролью того или иного ученика:

- 1) дать роль соответственно индивидуальности ученика, то есть роль, соответствующая его возможностям;
- 2) дать ученику роль вопреки его индивидуальным способностям, ему будет очень сложно справиться с этой ролью, но и эффект от его ролевого поведения будет значительно выше, чем в первом случае.

Таким образом, можно сказать, что элемент драматизации – ролевая игра:

- а) это обучение в действии, повышающее качество обучения;
- б) это в высшей степени мотивирующий фактор, так как она вызывает интерес учащихся;
- в) предоставляет учащимся опору: подсказывает, какие речевые модели могут выразить ту или иную мысль в данной ситуации;
- г) сопровождается положительным эмоциональным подъемом, который благоприятно влияет на качество обучения, повышает его результативность.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЗАЦИИ

3.1. Констатирующий этап. Диагностика исходного уровня сформированности умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку

Современная теория и практика преподавания иностранных языков в школе поставлены перед необходимостью формирования и совершенствования у каждого ребенка коммуникативной компетенции. [27, с. 10]

В условиях отсутствия языковой среды, в которой осуществляется изучение иноязычной культуры, диалог является единственной возможностью создания отсутствующей языковой социокультурной среды, единственным способом расширить это культурно-языковое пространство и обеспечить сколько угодно долгое пребывание обучаемого в этом пространстве. [27, с. 23]

Базой для проведения исследования послужило МАОУ лицей № 180 города Екатеринбурга под руководством преподавателя английского языка высшей категории Бутиной Наталии Геннадьевны.

Практическая часть нашего исследования проводилась во 2 классе в количестве 14 учащихся из них шесть мальчиков и восемь девочек в возрасте семи лет.

Целью исследования было подтверждение **гипотезы:** использование элементов драматизации будет способствовать формированию умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку при соблюдении следующих **условий:**

учет технологии использования элементов драматизации на уроках иностранного языка (ознакомление с ситуацией, постановка задач, инсценировка, подведение итогов);

учет компонентов драматизации (коммуникативная/ диалогическая ситуация, роли коммуникантов, техника общения).

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие **задачи** исследования:

1. Определить уровень сформированности диалогических умений на констатирующем этапе исследования.

2. Разработать диалогические ситуации, используя приём драматизации, для успешного формирования умений диалогической речи у учащихся 2 класса.

3. Исследовательским путем доказать степень влияния приема драматизации на повышение уровня сформированности умений диалогической речи у учащихся 2 класса.

В соответствии с поставленными задачами наше исследование включает три этапа, предусматривающих следующее:

1. Выявление исходного уровня сформированности умений диалогической речи у учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку.

2. Апробация диалогических (коммуникативных) ситуаций при помощи приема драматизации для формирования умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку.

3. Диагностика итогового уровня сформированности умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку.

В связи с тем, что задание на выявление сформированности умений диалогической речи должен соответствовать возрастным особенностям учащихся на начальном этапе обучения иностранному языку, была подобрана ситуация для диалога из учебника «Spotlight 2» Н.И. Быкова, Д.Дули,

по разделу «Животные», по теме «Мое любимое животное»: диалог – обмен мнениями «Какое твоё любимое животное?».

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи послужили критерии оценивания предложенные авторами учебника «Spotlight 2» Н.И. Быкова, Д.Дули. [Приложение 1]

По результатам наблюдения мы определили уровень сформированности умений диалогической речи у учащихся. [Приложение 2]

Исходя из полученных данных и анализа трудностей, которые испытывали учащиеся при выполнении данного задания, была спланирована дальнейшая работа, предполагающая применение приема драматизации для совершенствования умений диалогической речи.

Поэтому мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Разработать и провести цикл уроков, направленных на формирование у учащихся умений диалогической речи через элементы драматизации.

2. Исследовательским путем доказать степень влияния приема драматизации на повышение уровня сформированности умений диалогической речи во 2 классе.

3.2. Формирующий этап. Практическая работа по формированию умений диалогической речи школьников через элементы драматизации

Формирующий этап нашего исследования проводился с целью формирования умений диалогической речи школьников через элементы драматизации.

При проведении уроков с организацией практической деятельности с диалогами для формирования умений диалогической речи школьников мы ориентировались на 4 раздел «Животные», УМК Н.И. Быкова, Д.Дули

«Spotlight 2». В данном учебнике представлено достаточно ситуаций для формирования умений диалогической речи подростков.

Учащимся предлагались следующие коммуникативные ситуации:

1. Диалог-расспрос «Животные» (применён элемент драматизации пантомима).
2. Ролевая игра «Что умеют делать животные?» (применен элемент драматизации – ролевая игра с использованием «пальчиковых куколок»).
3. Диалог-обмен мнениями «Мой питомец».
4. Ролевая игра «В зоомагазине».

Задания были выбраны в соответствии с возрастными особенностями и этапом обучения английскому языку. Также были учтены компоненты драматизации:

- коммуникативная ситуация;
- роли коммуникантов;
- техника общения.

Учащимся не давался четкий алгоритм выполнения задания, а предлагался образец диалога, часто использовалось одобрение и похвала, лучшие пары учащихся награждались значками «Лучший диалог урока».

Фрагмент урока 1

Тема: «Животные»

Цель: формирование умений диалогической речи

Задачи:

- учить решать коммуникативную задачу;

-учить корректно интонировать предложения и произносить звуки

Тема коммуникативной ситуации: «Животные»

Форма диалога: диалог – расспрос

Метод: дедуктивный

Этапы работы	Время	Действия учителя	Действия учащихся
<p>Организационно – мотивационный момент</p>	<p>2 мин</p>	<p>1.Ознакомление с ситуацией Итак, мы на прошлых уроках познакомились с вами с элементами драматизация и вы сами пробовали себя в роли актеров театра. Сегодня предлагаю вам 3 вида роли:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Мим ➤ Зритель ➤ Ведущий <p>2.Постановка задачи Представьте, что вы на спектакле. Мим показывает вам при помощи пантомимы животных, задача зрителя угадать какое животное изображает мим, задача ведущего задавать вопросы зрителю.</p>	<p>Слушают диалогическую ситуацию</p>
<p>Разминка</p>	<p>10 мин</p>	<p>Сегодня мы продолжаем знакомиться с театром и вспомним наши упражнения, направленные на формирование умений говорить без слов, то есть на пантомиму</p> <p>Упражнение-приветствие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hello friend! (Здравствуй друг!) – при этом происходит рукопожатие. - How are you? (Как дела?) - разводят руки в стороны. - Where have you been? (Где ты был?) - берут аккуратно за ушко своего партнера. - I missed! (Я скучал!) - правая рука к сердцу, глаза в глаза. - You came. (Ты, пришел...)- руки на плечи друг другу. -Good/ ok/ Fine (Хорошо!) – объятия. <p>Итак, надеюсь, что вы запомнили, а сейчас мы потренируемся: я буду говорить слова - приветствия, а вы показывать жестами...</p>	<p>Вспоминают фразы и элемент драматизации и - пантомима</p>
<p>Повторение</p>	<p>5 мин</p>	<p>Для начала давайте вспомним слова и фразы, которые мы с вами прошли на прошлом уроке:</p>	<p>Повторяют</p>

пройденной лексики		Животные: cat, dog, duck, rabbit, tortoise, shark, fish, parrot, monkey Фразы: Who is it? It's a...	пройденный материал
Составление диалога (Игра «Мим»)	15 мин	3.Инсценировка Well, now we will make up our dialogues. Итак, на сцену выходят мим, ведущий и зритель. Мим вытягивает карточку с животным и показывает жестаи и мимикой животного, ведущий спрашивает «Who is it?», задача зрителя угадать и назвать животного используя фразу It's a...	Составляют диалог и воспроизводят его, используя элементы драматизации и
Подведение итогов	3 мин	4.Подведение итогов Well, today you worked very good. Our winners are...Congratulations! Homework:....Thank you for the lesson. Good bye.	Анализирую т урок

Анализ: наряду с фонетической отработкой, осуществляется активное осознание, употребление и запоминание лексических единиц и речевых клише, и использование их при формировании умений диалогической речи. При постановке задачи, учащиеся пробуют решить коммуникативную задачу коммуникативной ситуации. При повторении учащиеся запоминают лексические единицы и речевые клише и учатся правильно оформлять лексико – грамматическую сторону речи.

Фрагмент 2

Тема: «Что умеют делать животные?»

Цель: формирование умений диалогической речи

Задачи:

- учить использовать речевые клише в диалоге;
- учить решать коммуникативную ситуацию.

Тема диалогической ситуации: «Что умеют делать животные?»

Форма работы: ролевая игра с использованием пальчиковых кукол

Метод: индуктивный

Этапы работы	Время	Действия учителя	Действия учащихся
<p>Организационно – мотивационный момент</p>	<p>2 мин</p>	<p>1.Ознакомление с ситуацией Итак, мы на прошлых уроках познакомились с вами с элементом театра, это драматизация и сами были в роли актеров театра. Сегодня вы получите новые роли. Тема сценки «Что умеют делать животные?».</p> <p>2.Постановка задачи Сегодня мы с вами будем в роли животных, будем знакомится с друг другом и говорить что умеем делать, а что мы не умеем, помогут нам в нашей игре пальчиковые куколки животных</p>	<p>Слушают диалогическую ситуацию</p>
<p>«Повторение пройденной лексики»</p>	<p>5 мин</p>	<p>На прошлом уроке мы с вами прошли глаголы действия и модальный глагол Can. Давайте с вами повторим глаголы действия: run, jump, swim, crawl, walk. Так же прошли модальный глагол can, который переводится как «мочь, уметь» и фразы I can..., I cannot...</p>	<p>Повторяют пройденный материал</p>
<p>Ролевая игра</p>	<p>15 мин</p>	<p>Well, now we will make up our dialogues. Вы сейчас подходите по 2 человека, вытягиваете животных и знакомитесь друг с другом. Например:</p> <p>-Hello -Hi -I'm a rabbit -I'm a fish -I can jump, but I cannot run -I can swim, but I cannot jump</p>	<p>Инсценируют диалоги</p>
<p>Подведение итогов урока</p>	<p>3 мин</p>	<p>4.Подведение итогов Well, today you worked very good. Our winners are...Congratulations! Homework:....Thank you for the lesson. Good bye.</p>	<p>Анализируют урок</p>

Анализ: осуществляется активное осознание, употребление и запоминание лексических единиц и речевых клише и употребление их в диалогической речи. На данном уроке, используя приём драматизации в своей диалогической речи, ученик учится резюмировать информацию, излагать мысли. А так же при работе с речевыми клише и лексическими единицами, учащиеся получают возможность улучшить свою произносительную сторону речи.

Фрагмент 3

Тема: «Домашний питомец»

Цель: формирование умений диалогической речи

Задачи:

- учить работать в парах;

- учить решать коммуникативную задачу

Тема диалогической ситуации: «Мой питомец»

Форма работы: диалог – обмен мнениями

Метод: дедуктивный

Этап работы	Время	Действия учителя	Действия учащихся
Организационно – мотивационный момент	2 мин	1.Ознакомление с ситуацией Итак, мы на прошлых уроках познакомились с вами с элементом театра, это драматизация и сами были в роли актеров театра. Сегодня вы получите новые роли. Тема сценки «Мой питомец» Сегодня мы будем друзьями, которым недавно подарили домашних питомцев. 2.Постановка задачи Ваша задача рассказать своему другу о своём домашнем питомце.	Слушают диалогическую ситуацию
«Повторение пройденной лексики»		На прошлом уроке мы своими прошли слово питомец – pet, а так же какими качествами может обладать ваш питомец: funny, clever, playful, cute А так же научились таким фразам как I have... I think... Look at... Сегодня вам эти фразы и слова помогут при составлении диалога	Повторяют пройденный материал
Работа с диалогом - образцом	10 мин	Before listening But now open you books at p.43, ex.3 Find the dialogue. В этом упражнении вам представлен диалог – образец, вы должны составить точно такой же диалог, но о своём питомце -Hello John. I have a pet. -Hi Jane. I have a pet too - It’s a cat. My pet’s name is Betty. Look at her. -I think she is playful. I have a dog. It’s name is Jack -I think he is clever.	Воспринимают на слух диалог. Работают с диалогом
Составление диалога	15 мин	3.Инсценировка Well, now we will make up our dialogues. Итак, мы только что прослушали и перевели диалог, вы можете его использовать, как образец, когда будете составлять свой диалог.	Составляют свой диалог и воспроизводят его, используя элементы

			драматизации
Подведение итогов урока	3 мин	4.Подведение итогов Well, today you worked very good. Our winners are...Congratulations! Homework:....Thank you for the lesson. Good bye.	Анализируют урок

Анализ: осуществляется активное осознание, употребление, запоминание лексических единиц и речевых клише и использование их в диалогической речи. На данном уроке используется элемент драматизации – ролевая игра, которая помогает учащимся самостоятельно планировать свою творческую деятельность и уметь решать коммуникативную ситуацию и в ходе диалога учит взаимодействовать с собеседником.

Фрагмент 4

Тема: «В зоомагазине»

Цель: формирование умений диалогической речи

Задачи:

- учить решать коммуникативную задачу
- учить корректно интонировать предложения и произносить звуки

Тема диалогической ситуации: «В зоомагазине»

Форма диалога: ролевая игра

Метод: дедуктивный

Этапы урока	Время	Действия учителя	Действия учащихся
Организационно – мотивационный момент	2 мин	1.Ознакомление с ситуацией Итак, мы на прошлых уроках познакомились с вами с элементом театра, это драматизация и сами были в роли актеров театра. Сегодня у нас новые роли. Тема сценки «В зоомагазине» Сегодня мы будем продавцом и покупателем в зоомагазине. 2.Постановка задачи Ваша задача составить диалог между продавцом и покупателем в зоомагазине.	Слушают диалогическую ситуацию
Повторение пройденной лексики		Итак, давайте повторим слова и фразы, которые мы прошли на прошлом уроке. Фразы: I want to buy a... Great idea! Here you are Слова: pence, pound, red (рыжий)	Повторяют пройденный материал
Работа с диалогом - образцом	10 мин	Before listening But now open you books at p.49, ex.2 Find the dialogue. Listening Now listen to it. What is the dialogue about? Let's translate the dialogue. Let's listen to the dialogue again. After listening Now repeat after me sentences from the dialogue. Find the sentence... Now let's read dialogue with the correct intonation.	Воспринимают на слух диалог. Работают с диалогом
Составление диалога	20 мин	3.Инсценировка Well, now we will make up our dialogues. Итак, мы только что прослушали и перевели диалог, вы можете его использовать, как образец, когда будете	Составляют свой диалог и

		составлять свой диалог.	воспроизводят его, используя элементы драматизации
Подведение итогов урока	3 мин	4.Подведение итогов Well, today you worked very good. Our winners are...Congratulations! Homework:....Thank you for the lesson. Good bye.	Анализируют урок

Анализ: осуществляется активное осознание, употребление и запоминание лексических единиц и речевых клише и использование его в диалогической речи. Учащиеся на данном уроке получают возможность улучшить произносительную сторону речи, так как когда учащиеся сами составляют мини - сценку на иностранном языке, то сам диалог и сам язык становятся их собственными.

3.3. Контрольный этап. Диагностика итогового уровня сформированности умений диалогической речи

Заключительный этап нашей исследовательской работы – контрольный, задачей которого было выявление динамики уровня сформированности умений диалогической речи.

На данном этапе был проведен контрольный срез, на котором учащимся вновь была предложена диалогическая ситуация: «Мое любимое животное».

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи были использованы критерии оценивания из УМК «Spotlight 2» Н.И. Быкова, Д.Дули. [Приложение 1]

По результатам контрольного наблюдения мы выявили уровень сформированности умений диалогической речи у учащихся. [Приложение 3]

Следует отметить, что повысились показатели таких параметров как решение коммуникативной задачи, взаимодействие с собеседником и лексико-грамматическое оформление.

Таким образом, мы можем говорить о подтверждении выдвинутой нами **гипотезы**: использование элементов драматизации будет способствовать формированию умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку при соблюдении следующих **условий**:

учет технологии использования элементов драматизации на уроках иностранного языка (ознакомление с ситуацией, постановка задачи, инсценировка, подведение итогов);

учет компонентов драматизации (коммуникативная ситуация, роли коммуникантов, техника общения).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как ранее упоминалось, задача каждого учителя – создание условий, которые способствовали бы общению учащихся. Как известно, диалог занимает практически 70% нашей разговорной речи и при изучении иностранного языка является одним из неотъемлемых компонентов обучения. Поэтому в своей работе мы попробовали решить данную задачу.

Проанализировав педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования, мы выявили, что существует большое количество методов, средств, приемов обучения диалогической речи, одним из которых является приём драматизации.

Драматизация является эффективным, но недооценённым средством для формирования умений диалогической речи, а также развития познавательного интереса учащихся к изучению иностранного языка. Детально продуманная и методически грамотно организованная инсценировка является таким приемом обучения, который позволяет комплексно решать задачи как практического, так и воспитательного, развивающего и образовательного характера. В связи с этим игры на уроках иностранного языка должны являться неотъемлемой частью методической организации урока.

В процессе работы были решены следующие задачи:

1. Проанализировать и систематизировать педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить содержание, особенности и принципы применения драматизации, как приема совершенствования умений диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку.

3. Разработать коммуникативные (диалогические) ситуации с использованием элементов драматизации по 4 разделу «Animals» УМК Н.И. Быкова, Д. Дули «Spotlight 2» .

4. Частично апробировать разработанные ситуации с элементами драматизации на уроках английского языка во 2 классе.

5. Сформулировать общие выводы по проведенному исследованию.

Для успешного формирования умений диалогической речи мы разработали коммуникативные ситуации, на которых возможно использование элементов драматизации, составленных по 4 разделу «Animals», УМК Н.И. Быкова, Д. Дули «Spotlight 2»

Учащимся предлагались следующие коммуникативные ситуации:

1. Диалог - расспрос «Животные».
2. Ролевая игра «Что умеют делать животные?».
3. Диалог – обмен мнениями «Мой питомец».
4. Ролевая игра «В зоомагазине».

В ходе исследования, мы выявили начальный уровень сформированности умений диалогической речи, в процентном соотношении составило – 37% [Приложение 2], а в конце исследования был проведен контрольный срез, в ходе которого мы выявили, что уровень сформированности умений диалогической речи возрос до – 63%. [Приложение 3]

После проведенного исследования мы можем говорить о подтверждении выдвинутой нами **гипотезы**: использование элементов драматизации будет способствовать формированию умений диалогической речи у школьников на начальном этапе обучения иностранному языку при соблюдении следующих условий:

учет технологии использования элементов драматизации на уроках иностранного языка (ознакомление с ситуацией, постановка задачи, инсценировка, подведение итогов);

учет компонентов драматизации (коммуникативная ситуация, роли коммуникантов, техника общения).

Практическая ценность данной дипломной работы заключается в возможности использования на практике разработанных автором диалогических ситуаций для формирования умений диалогической речи.

Поступив на работу в школу, можно продолжить работать над этой проблемой, пользуясь разработанными диалогическими ситуациями.

СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. Начальное общее образование. – М., 2012
2. Примерные программы начального общего образования. Иностранный язык. – М.: Просвещение, 2018. – 144 с.
3. Брагина О.А. О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 2006. - № 3.
4. Берлин С.А. Обучение английской интонации. М.: Высш. шк., 2011. –117 с.
5. Бикеева А.С. Некоторые приемы развития творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. – 2005. – №2. – 31-41.с.
6. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам/ Иностранный язык в школе. – 2006. – №4. – 5-7с.
7. Букичев, О.А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе (четырёхлетняя начальная школа)// О.А. Букичев/ иностранный язык в школе, №5, М., 2006.
8. Бухбиндер В.А. и др. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В.А. Бухбиндер// Киев, 1980.
9. Велитченко Л.К. Развитие иноязычного речевого слуха у взрослых при овладении языками: Автореф. дис. . канд. психол. наук. Киев, 2010.– 18 с.
- 10.Верещагина И.Н. Английский язык, 9 класс. М., 2000.
- 11.Вишневыский Е. И. Опыт построения упражнений для работы в парах// Иностранные языки в школе. – 2005. - № 6.

12. Гальскова Н.Д. Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. Высш. пед. учеб. заведений. / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 334 с.
13. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
14. Гин А. Приемы педагогической техники. – М.: Вита, 2013. – 88 с.
15. Горб Г.А. Обучение средствам выражения эмотивно-оценочных отношений в иноязычной диалогической речи школьников Л., 2007. –166 с.
16. Гусевская О.В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности. - Ценности и смыслы № 1 , 2012. – 146 с.
17. Демидова Е.Л. Методика обучения эмоционально окрашенному педагогическому воздействию- М., 2008. – 24 с.
18. Долгалова Н.В. Совершенствование устной диалогической речи школьников на среднем этапе обучения иностранному языку - Л., 2010. –17с.
19. Друп В.В. «Dramatic activities in Language Learning.» – М.: Вита, 2008. – 123 с.
20. Жуковская М.Н. Условия повышения эффективности слухового самоконтроля в обучении иноязычному произношению - М., 2010. –23 с.
21. Загребина, И.В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности младшего школьника// И.В. Загребина/ Иностранный язык в школе, №1, 2008.
22. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М., Русский язык, 2009.- 219 с.

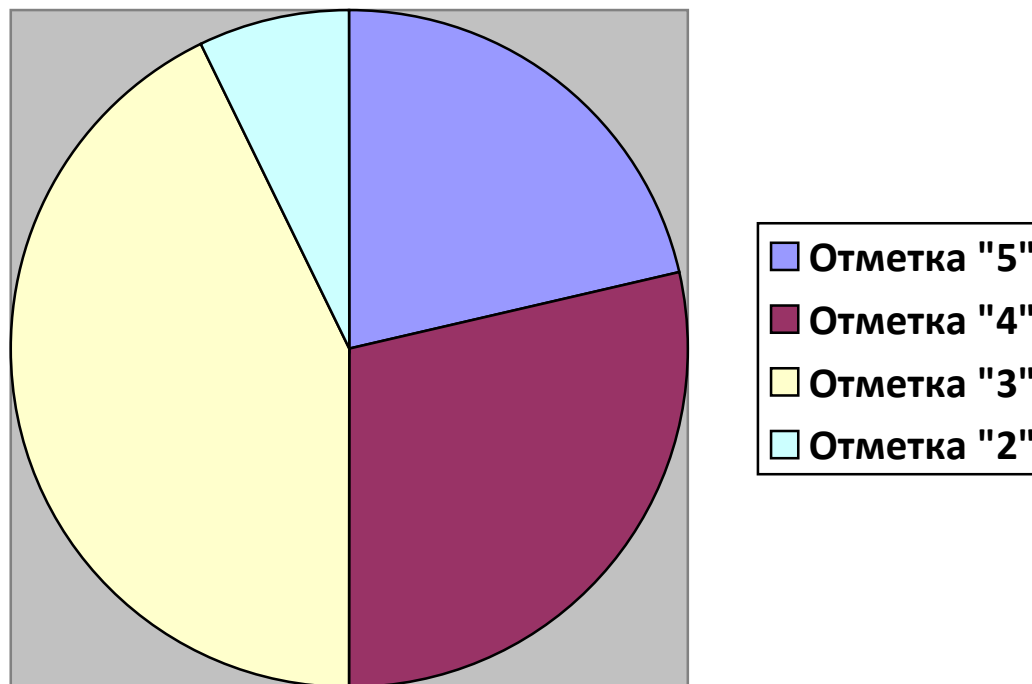
23. Зимняя И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности - М., 2007. - 90-92. с.
24. Исенина Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя / ЛГПИ им. А.И. Герцена; отв. ред. С.Н. Цейтлина // Детская речь: Проблемы и наблюдения: сб. науч. тр. М., 2009.
25. Казанский О.А. Игры в самих себя. – 2-е изд. – М.: Роспедагенство, 2005. – 128 с.
26. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. – Мн.: ТетраСистемс, 2007. – 325 с.
27. Линкевич Н.И., Никифорова Е.Б. Технология развития критического мышления – методы и приемы стадии вызова // Первое сентября. Английский язык. – 2008. – №12. – 4-9 С.
28. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.Б. Бабинская, А.Ф. Будко, С.И. Петрова. – Мн.: Высшая школа, 2006. – 516 с.
29. Обучение иностранным языкам в школе и ВУЗе: Методическое пособие для преподавателей / Отв. ред. М.К. Колкова. – СПб.: КАРО, 2011.- 235 с.
30. Ощепкова Т.В. Приемы обучения говорения // Иностранный язык в школе. – 2009. – №3. – 15-21 с.
31. Плотникова Т. Н. Диалог как объект исследования в современной науке у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Н. Плотникова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.
32. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку в 1 – 4 классах / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Языкова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 224 с.
33. Рогова, Г.В. Примерные программы обучения и официальные требования к уровню подготовки учащихся начальной, основной и старшей школы, Рогова Г.В. М., «Астрель», 2006

- 34.Симоновский А.Э. Развитие творческого мышления детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 192 с.
- 35.Современные теории и методы обучения иностранным языкам: Материалы второй международной научно-практической конференции «Языки мира и мир языка». – М.: Экзамен, 2006. – 381с.
- 36.Livingstone C. Role Play in Language Learning. – М., 2008. – 56 с.
- 37.<http://www.dissercat.com/content/professionalno-orientirovannoe-sovershenstvovanie-foneticheskoi-storony-inoyazychnoi-rechi-s>
- 38.<http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/07/dramatizatsiya-na-nachalnom-etape>
- 39.<http://www.scienceforum.ru/2014/503/2317>
- 40.<https://ru.wikipedia.org/wiki>

Критерии оценивания диалогической речи УМК «Spotlight 2» Н.И. Быкова, Д. Дули

5	4	3	2
<p>Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей. Учащийся демонстрирует навыки и умения речевого взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор. Используемый языковой материал соответствует поставленной КЗ. Лексические и грамматические ошибки практически отсутствуют. Речь учащегося понятна: он не допускает фонематических ошибок, практически все звуки в потоке речи произносит правильно, соблюдает правильный интонационный рисунок. Объем высказывания – не менее 2-3 реплик с каждой стороны.</p>	<p>Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей. Уч-ся в целом демонстрирует навыки и умения языкового взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор. Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют поставленной КЗ. Могут допускаться некоторые лексические ошибки, не препятствующие пониманию. Речь понятна: нет фонематических ошибок, практически все звуки в потоке речи произносит правильно, в основном соблюдает правильный интонационный рисунок. Объем высказывания не менее заданного: 2-3 реплик с каждой стороны.</p>	<p>Уч-ся логично строит диалог в соответствии с КЗ. Однако не стремится поддержать беседу. Используемые ЛЕ и ГС соответствуют поставленной КЗ. Фонематические, лексические и грамматические ошибки не затрудняют общение. Но: - встречаются нарушения в использовании лексики, - допускаются отдельные грубые грамматические ошибки. Общеизвестные и простые слова произносятся неправильно. Объем высказывания менее заданного: 2-3 реплик с каждой стороны.</p>	<p>КЗ не выполнена. Уч-ся не умеет строить диалогическое общение, не может поддержать беседу. Используется крайне ограниченный словарный запас, допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок.</p>

Результаты начального наблюдения уровня сформированности умений диалогической речи



Результаты контрольного наблюдения уровня сформированности умений диалогической речи

