Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение

Высшего профессионального образования

«Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова»

Колледж педагогического образования, информатики и права

**Диалог как средство развития коммуникативной компетенции у учащихся начальной школы на уроках немецкого языка**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

Выполнена

студенткой 3 курса

специальности 0312 (050709) –

преподавание в начальных классах

очной формы обучения

Исаевой Татьяной Валериевной

Руководитель:

Чеблукова Татьяна Александровна

Абакан 2007

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение…………………………………………………………………………3-4

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

* 1. Понятие «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция»………………………………..………………………………...5-8
	2. Коммуникативная компетенция как условие межкультурной коммуникации…………………………………………………………………9-18
	3. Реализация принципа коммуникативной направленности на уроках иностранного языка………………………………………………………….19-22

ГЛАВА 2. ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Психическая и лингвистическая характеристика диалогической речи………………………………………………………………….………...23-25

2.2. Цели, задачи и содержание обучения диалогической речи………….26-28

2.3. Технология обучения диалогической речи…………………………...29-32

2.4. Система упражнений для обучения диалогической речи……………33-37

Заключение…... .……………………………………………………………..38-39

Список литературы…………………………………………………………..40-42

**ВВЕДЕНИЕ**

Изучение иностранного языка в раннем школьном возрасте благотворно влияет на общее психологическое развитие ребенка, его речевые способности, на расширение общего кругозора.

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

Основной целью обучения немецкому языку в начальной школе является развитие у школьников способности к общению на изучаемом языке. В процессе диалогического общения принимают участие более двух учеников, между которыми происходит многократный обмен мнениями, что предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции.

Цель: теоретически доказать, что диалог является средством формирования коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку.

Объект: формирование коммуникативной компетенции у учащихся начальных классов.

Предмет: диалог как средство формирования коммуникативной компетенции у учащихся начальной школы

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. изучить психолого-педагогическую литературу по данной проблеме;
2. раскрыть понятия «компетентность», «компетенция», «коммуникативная компетенция»;
3. выявить значимость формирования коммуникативной компетенции у учащихся начальных классов;
4. проанализировать реализацию принципа коммуникативной направленности на уроках иностранного языка;
5. дать характеристику диалогической речи и рассмотреть цели, задачи и содержание диалогической речи;
6. изучить технологию обучения и систему упражнений диалогической речи.

**ГЛАВА I. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**1.1 Понятия: компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция**

Концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся.

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «compete», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время. Вероятно, это связано с тем, что высвечивается грань нашей быстро меняющейся реальности [1].

В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях учащегося, его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Компетентность – это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению Б.Ю. Эльконина, компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [1].

Компетентность – качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Компетентность личности, по сути, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими субъектами (например, работодателями), чья компетентность, в свою очередь, может оказаться сомнительной [1].

Компетентность предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного человека, предполагает минимальный опыт применения личностью компетенций.

Компетенция – (от лат. Competentis – способный) как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку. Следовательно «язык» - является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и видение мира. Язык также является хранителем культурных ценностей – в лексике, грамматике, фольклоре, в формах письменной и устной речи [1].

Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Современные школьники имеют возможность изучать иностранный язык и одновременно развивать свою коммуникативную компетенцию. Для разговорной речи характерны непринужденность отношений между партнерами коммуникации, неподготовленность речевого акта и отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер.

Исследователи речеведческих проблем отмечают, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» толкуется не совсем однозначно. Количество и состав компонентов коммуникативной компетентности, - пишет Т.А.Лебедева, - у разных авторов не совпадает, расположенность их относительна, что выдвигается на первый план разные компоненты содержания». Для того чтобы в этом убедиться, сравним несколько дефиниций коммуникативной компетенции.

1. «для теории речи наиболее важна коммуникативная компетенция, которая охватывает и речь – говорение, и аудирование, и письмо, и чтение на изучаемом языке <…>. Коммуникативная компетенция имеет в виду не только теоретические знания, но и навык, свободное владение речью» [2].
2. Авторы учебника «Русский язык и культура речи» под ред. В.Д. Черняк пишут, что их учебник» должен помочь <…> формированию коммуникативной компетенции, под которой подразумевается умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения»[3].
3. «Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [6].
4. И.Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию, - как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности школьника средствами немецкого языка [11].

Можно было бы и дальше приводить дефиниции коммуникативной компетенции или перечни ее признаков, принадлежащие другим авторам, но это подтвердило бы вывод, который уже напрашивается: эти определения или слишком абстрактны, или содержат разнящиеся между собой перечни содержательных компонентов рассматриваемого понятия. Причем нельзя сказать, что эти перечни дефектны, наоборот, можно сказать, что все они с большей или меньшей конкретностью отражают те или иные существенные стороны понятия «коммуникативная компетенция», но в тоже время не достигает той степени полноты, которая позволила бы представить, по возможности, все основные аспекты такого сложного понятия, как коммуникативная компетенция.

 «Под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегрированной цели обучения иностранному языку, понимается иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах». (И.Л. Бим)

Рассмотрев различные подходы к понятию «коммуникативная компетенция» мы придерживаемся, концепции И.Л.Бим, так как она является автором УМК.

**1.2 Коммуникативная компетенция как условие межкультурной коммуникации**

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которым позволяет им приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки провести грань между академическими и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека [7].

Исходя из коммуникативного подхода, в процессе обучения

иностранным языкам необходимо сформировать умение общаться на иностранном языке, или иными словами, приобрести коммуникативную компетенцию. Коммуникативная компетенция подразумевает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением (монолог, диалог), письмом [8].

Коммуникативная компетенция - это способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения.

Процесс общения на иностранном языке исследуется не только как процесс передачи и приема информации, но и как регулирование отношений между партнерами, установление различного рода взаимодействия, как способности оценить, проанализировать ситуацию общения, субъективно оценить свой коммуникативный потенциал и принять необходимое решение [9].

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе:

а) языковых умений и навыков;

б) лингвострановедческих и страноведческих знаний.

В коммуникативную компетенцию включаются следующие важнейшие умения:

* читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
* устно общаться в стандартных ситуациях учебно–трудовой, культурной, бытовой сфер;
* в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить мнение, оценку;
* умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо).

Так определяется минимальный уровень коммуникативной компетенции в государственном образовательном стандарте по иностранным языкам [12].

Иноязычная коммуникативная компетенция — это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения [5].

Иноязычная коммуникативная компетенция создает основу для коммуникативного биокультурного развития.

Иноязычная коммуникативная компетенция необходима и достаточна для корректного решения обучаемыми коммуникативно - практических задач в изучаемых ситуациях бытового, педагогического, научного, делового, политического и социально - политического общения, развитие способностей и качеств, необходимых для коммуникативного и социокультурного саморазвития [13].

Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру и включает целый ряд компетенций [10].

* 1. Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка [7].

Навыки оперирования знаниями

Знания в области:

* фонетики;
* грамматики;
* лексики;
* терминологии

Умения в области:

* чтения;
* аудирования;
* говорения;
* письма

Языковая компетенция

Речевая компетенция

**Структура лингвистической компетенции**

[9]

Лингвистическая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетенции делится на языковую и речевую компетенции.

Лингвистическая компетенция состоит из следующих видов:

1. Языковая компетенция - это знания в области языковой
системы (в пределах программного минимума), навыки
оперирования этими знаниями.

Речевая компетенция - владение нормой речевого поведения
 (во всех видах речевой деятельности).

1. Учебная компетенция - это способность и готовность учащихся к эффективному осуществлению учебной деятельностью при овладении иностранным языком как учебным предметом.

Значимость учебной компетенции для учащихся:

> Организует и оптимизирует самостоятельную работу учащихся

над языком;

* Сокращает время, физические и умственные затраты при работе
над иностранным языком;
* Повышает качество овладения иноязычным общением;
* Повышает интерес к предмету.

В содержание процесса формирования учебной компетенции входят:

• знания о существующих в обобщенном опыте способах рационального выполнения учебного труда, об имеющихся вариантах выполнения учебного действия при отсутствии заданного алгоритма.

• навыки диагностировать собственное исходное состояние в области рациональной организации учебной деятельности; отбирать способ учебной деятельности, наиболее соответствующий индивидуальным личностным особенностям; формировать индивидуализированную совокупность индивидуально — рациональных учебных умений и активно пользоваться ею, самостоятельно контролировать правильность этого выбора.

• Учебные умения, специальные для овладения иноязычным общением: рационально организовывать запоминание иноязычного языкового материала, самостоятельно активизировать языковой материал, прослеживать межпредметные связи, работать в парах при осуществлении иноязычных действий, видеть трудности при работе над языковыми элементами.

3. Компенсаторная компетенция - способность преодолевать трудности при порождении иноязычных высказываний, т.е. ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений.

Значение компенсаторной компетенции:

Учащимся позволяет преодолеть неизбежно возникающие трудности, связанные с незнанием языковых единиц, с непониманием

языковых, социокультурных единиц;

* раскрепощает, позволяет снять языковой барьер;
* развивает собственную коммуникативную компетенцию на родном языке.

Содержание процесса формирования компенсаторной компетенции:

* знания вербальных и невербальных средств компенсации недостатков в общении (синонимы, перифраз, мимика, жесты, телодвижения); компенсаторных стратегий – моделей речевого поведения, набора речевых действий для повторного достижения поставленной коммуникативной задачи.
* навыки и умения употреблять синонимы, перифраз, родовое имя, обобщенные слова, пользовать аналогии, ассоциации, многословие, знания о словообразовании, делать описание, трансформацию, повтор фразы, задавать вопросы, обращаться за помощью к партнеру по общению.

4. Социокультурная компетенция — способность строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемом языке.

Значимость социокультурной компетенции:

* Знание национального менталитета, картины мира;
* Снятие культурологических трудностей;
* Осознание учащимся расширения собственного мировоззрения,

представлений об иной социокультурной общности. Социокультурная компетенция делится на следующие виды:

* Социолингвистическая компетенция предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т.е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным ролям партнеров по общению.
* Культуроведческая компетенция заключается в овладении
учащимися национально - культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Предполагает овладение сведениями: о стране, изучаемого языка, о ее географическом положении, природных условиях, достопримечательностях, о государственном устройстве, о национальных особенностях быта и культуры страны изучаемого языка, об особенностях речевого и неречевого поведения носителей иностранного языка.

 • Лингвострановедческая компетенция предполагает овладение безэквивалетной лексикой (в рамках изучаемых тем, предметов речи) и способов ее передачи на родном языке; фоновой лексикой, реалиями, характерными для используемых в процессе обучения текстов; способами передачи реалий родного языка на иностранном языке (в рамках изучаемых тем, предметов речи) [9].

И.Л. Бим предлагает следующий компонентный состав коммуникативной компетенции:

**Коммуникативная компетенция**

Лингвистическая компетенция (в том числе социологическая) (владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста)

Тематическая компетенция (владение экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой)

Социокультурная компетенция (поведенческая, в том числе этикетная, знание социокультурного контекста)

Компенсаторная компетенция (умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного положения)

Учебная компетенция (умение учиться)

Коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой. Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции находятся в определенных зависимостях по отношению друг к другу.

Это можно увидеть на схеме [9]:

Внутренние зависимости компонентов иноязычной коммуникативной компетенции:

***Иноязычная коммуникативная компетенция***

Учебная компетенция

Лингвистическая компетенция

Социокультурная компетенция

Компенсаторная компетенция

В процессе общения имеет место ориентация на социальные

характеристики речевого партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями.

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте» [5].

Цель формирования коммуникативной компетенции - состоявшийся коммуникативный акт.

Средства достижения этой цели - составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент содержания обучения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признаётся языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объёма знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой, так же как и лексики над грамматикой. Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи по иностранному языку. Однако усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики. Таким образом, как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения. Ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков, который человек слышит, читает, произносит и говорит, приобретает смысл. На основе данного утверждения языковую компетенцию можно представить следующим образом:

И каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык - это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

 Поэтому из числа способов овладения иностранный язык предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом [14].

Таким образом, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки. Знания, умения, навыки (ЗУН) только одной части не могут свидетельствовать об обученности общению, т.е. приему и передачи информации с помощью разных видов речевой деятельности. Поэтому применительно к специфике учебного предмета «иностранный язык» понятие обученности означает приобретение обучающимися того или иного уровня коммуникативной компетенции [8].

Рассмотрев структуру коммуникативной компетенции различных авторов, мы придерживаемся, точки зрения И.Л. Бим, так как она является автором УМК иностранного языка для учащихся начальных классов и ведущим методистом по раннему обучению иностранному языку.

**1.3 Реализация принципа коммуникативной направленности на уроках иностранного языка**

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку – учить ему как средству общения, ведущим методическим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию, т. е. общение на изучаемом языке «а протяжении всего курса. Этот принцип в той или иной мере нашел отражение во всех современных работах по методике, учебниках и учебных пособиях по иностранным языкам. "Без коммуникативности... нет современной мето­дики", - читаем мы у В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой. И это действительно должно быть так. Принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса, и не случайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении [15].

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять об­щение в устной и письменной формах. Например: поздороваться, дать совет, посоветоваться с кем-то. При этом ученые убедительно доказывают необходимость в параллельном и взаимо­связанном овладении системой языка системой речи выполнения коммуникативных задач, например: как сказать, кто ты, чем занимаешься, как узнать о чем-то; как понять текст на уровне значения и на уровне смысла; какую выбрать стратегию в чтении, исходя из цели, которую ставит читающий; как "сжать" текст, чтобы передать главное.

Принцип коммуникативной направленности определяет отбор и организацию учебного материала: тематику, сферы общения, ситуации общения, возможные в заданных условиях. Тема регулирует и минимизирует речевое поведение собеседников. Она обеспечивает им взаимодействие в содержательном плане (о чем можно научиться говорить, читать, писать), иначе невозможно осуществить минимизацию объема языкового материала и в то же время сохранить коммуникативный характер обучения и ее направленность на достижение практически значимых целей. Сфера общения позволяет установить, где, когда, между кем может происходить общение, в какие социально-коммуникативные роли вступает человек. В, Л. Скалкин выделяет восемь сфер общения, характерных для любого современного языкового коллектива. В условиях школьною поучения репертуар ролей невелик. Это учитель - ученик, ученик - соученики, сын/дочь - мать/отец, зритель- артист, врач пациент, покупатель - продавец и другие. Во всех, случаях возникает ситуация общения, включающая в себя тех, кто говорит, кому говорит, отражающая взаимоотношения говорящих, обстановку, в которой происходит речевой акт, тему. Иными словами ситуация - это совокупность обстоятельств, побуждающих к речи в цели воздействия человека на других людей. При обучении иностранному языку в школе создаются учебные ситуации [16].

Принцип коммуникативной направленности определяет средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функций изучаемого языка на основе аутентичного звукового и печатного материала, нужного для общения, стимулирующего его.

Принцип коммуникативной направленности, ставит перед необходимостью соответствующей организации самого учебно-воспитательного процесса, деятельности учащихся в нем, использования различных организационных форм дли включения каждого в общение при помощи разнообразных игр, в том числе и ролевых [15].

Реализация этого принципа требует соблюдения условий, благоприятствующих общению. И, наконец, принцип коммуникативной направленности призван обеспечить результаты обучения этому предмету в шкале, удовлетворяющие законный требованиям нашего общества, - хотя бы элементарное владение иностранным языком каждым, оканчивающим школу.

С самого начала обучения учащимся нужно помочь в приобретении элементарного умения общения на изучаемом языке. Дети младшего школьного возраста способны к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного: осуществлению речевых действий с учебным материалом в близких им ситуациях общения. Однако, чтобы общение было возможным, требуется отбор и такая организация учебного материала, при которой детям было бы о чем, с кем, для чего говорил, и делать это им было бы интересно. При устном общении можно обходиться очень ограниченным набором речевых единиц. При чтении требуется значительно больше языковых средств, чтобы тексты были информативны и интересны.

Принцип коммуникативной направленности в обучении должен пронизывать весь учебный процесс. Опора на него должна иметь место при презентации языкового материала, чтобы учащиеся видели его коммуникативную функцию, т.с. знали, что можно с помощью дайной языковой единицы сообщить, о чем узнать, что выразить при тренировке и усвоении материала и при применении в решении коммуникативных задач [17].

Чтобы реализовать принцип коммуникативной направленности учителю необходимо следующее:

1. Вводя слово, словосочетание, грамматическое явление, подберите ситуацию, которая бы показала учащимся действие этой единицы в общении: что с ее помощью можно сообщить, узнать, назвать, выразить.

1. Поскольку усвоение материала возможно при многократном повторении, обеспечьте учащимся "повторение без повторения", что достигается привнесением чего-то незначительно нового в высказывание по ситуации, исходя из реальных условий обучения в конкретной группе учащихся.
2. Известно, что устное общение есть активное взаимодействие говорящего и слушающего. Сделайте так, чтобы в ходе овладения материалом вы могли обеспечить активное участие самих учащихся, каждого из них в этом процессе. Не выступайте в качестве единственного источника, стимулирующего процесс общения.
3. Организуя общение на основе усваиваемого материала, создайте благоприятные условия, располагающие к общению, чтобы учащимся доставляло удовольствие слушать, говорить, читать и писать на изучаемом языке. Не показывайте своего раздражения неумением ученика выполнить задание, вселяйте в них уверенность в том, что они продвигаются в овладении языком, больше подчеркивайте их успехи, чем неудачи.
4. При чтении главное внимание учащегося обращайте на содержательно – смысловую сторону читаемого, а для этого шире используйте задания коммуникативного характера: о чем узнал, что прочитал, как к этому относишься. Не давайте повторного прочтения текста, не меняя задания.

Таким образом, на начальном этапе обучения принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку является ведущим, поскольку результатом обучения учащихся является формирование у них умений и навыков пользования языком как средством общения, хотя и на минимальном уровне.

**ГЛАВА II. ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**2.1 Психическая и лингвистическая характеристика диалогической речи**

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц. К психологическим характеристикам диалогической речи психологи относят, прежде всего, речемыслительную активность партнеров. В основе диалога лежит реплицирование, т.е. обмен репликами. В ходе его происходит постоянное переключение со слушания на говорение, т.е. с восприятия, прогнозирования, понимания на планирование и порождение собственной речи. Поскольку каждый их собеседника может выступать в роли слушающего и говорящего, то диалогическая речь является рецептивно – продуктивным видом речевой деятельности.

В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, отсюда – неподготовленность, спонтанность диалогической речи, что требует высокой автоматизированности и готовности языкового материала.

Важнейшей психологической особенностью диалогической речи является ее ситуативность, которая определяет характер речевого поведения партнеров, языковое оформление речи [18]

Как и любая форма устной речи, диалогическая речь характеризуется эмоциональностью и мотивационной обеспеченностью (причем мотивы партнеров могут не совпадать, что определяет сам процесс и результат общения).

Психологические особенности обуславливают лингвистические характеристики диалогической формы общения, к которым следует отнести эллиптичность речи, использование упрощенных синтаксических конструкций, наличие клише, речевых стандартов, присутствие модальных слов, междометий и других средств экспрессии, обращенность речи.

Диалогическая форма общения предполагает широкое использование экстралингвистических средств (мимики, жестов и т.п.). Как уже отмечалось, в основе диалога лежит реплика, она является элементарной структурной единицей диалогической речи. Но основной, исходной структурной единицей обучения принято считать диалогическое единство (ДЕ), образуемое парой реплик, одна из которых - реплика-стимул, другая — реплика-реакция. Способы сочетания (сцепления) реплик могут быть различны, 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 определяют типы диалогов, среди которых основными, включенными в Программу обучения в школе, являются:

* диалог — односторонний расспрос (типа интервью);
* диалог — двусторонний расспрос;
* диалог — обмен мнениями;
* диалог — волеизъявление.

Структурно данные типы являются более крупными единицами диалогической речи, но в их основе лежат однотипные ДЕ, находящиеся в логико-смысловой зависимости. Такие диалоги принято называть микродиалогами.

Самая крупная структурная единица диалогической речи — тематический микродиалог, включающий в себя несколько микродиалогов, объединенных одной ситуацией общения.

Высший уровень владения диалогической речью предполагает ведение относительно непринужденной и разнообразной в структурном отношении беседы, парной или групповой.

Кроме того, в методике принято выделять свободные и стандартные диалоги (диалоги этикетного характера). Последние обслуживают типовые ситуации с четко закрепленными ролями (покупатель – продавец, врач – больной и т.п.) и предполагают присутствие стереотипного языкового материала. Согласно Программе обучения иностранным языкам, учащиеся должны овладеть умением участвовать в общении с целью обмена информацией, побуждения собеседника к вы­полнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения, т. е. владеть всеми типа­ми микродиалогов. Достижение данной цели невозможно без решения таких задач, как обучение реплицированию (стимулированию и реагированию), а также развертыванию одной из реплик в связное высказывание. Эти умения составляют психологический компонент содержания обучения диалогической речи.

Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для диалогической речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, типовых ДЕ до диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями, сферами общения и тематикой программы обучения.

При обучении говорению в диалогической форме особую важность приобретают умения учащихся пользоваться различного рода опорами: зрительными и слуховыми, вербальными и невербальными, содержательными и смысловыми, и умения создавать их. Кроме того, в связи с возможной не­предсказуемостью речевого партнера, спонтанностью речи, необходимостью быстрой реакции в процессе общения большое значение приобретают компенсаторные умения: умения выразить мысль любыми средствами [15].

**2.2 Цели, задачи и содержание обучения диалогической речи**

Коммуникативное ядро иностранного языка представляет собой жестко отобранные серии иноязычных диалогических единств, которые сгруппированы вокруг коммуникативных функций, а именно: контактной (обращение и приветствие; прощание; знакомство; поздравления и пожелания; выражение благодарности; извинение), информационно-коммуникативной (сообщение-сообщение; сообщение-запрос; запрос-сообщение; запрос-запрос), регуляционно-коммуникативной (просьба, приглашение; совет, рекомендация; предостережение; запрет; требование), эмоционально-коммуникативной (радость; огорчение; возмущение, удивление, сомнение). Коммуникативные действия и поступки, включенные в коммуникативное ядро иностранного языка являются единой для учащихся начальных классов.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

По окончании школы любого типа учащиеся должны:

а) осуществлять диалогическое общение на элементарном уровне со взрослыми и со сверстниками, в том числе и с носителями языка, в пределах сфер тематики и ситуаций общения, обозначенных в программе;

б) рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Владение языком имеет уровневый характер, поэтому умение говорения будет отличать­ся у учащихся разных школ степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер, тем и ситуацией общения. Например, по окончании базового курса учащиеся должны осуществлять общение в наиболее типичных повседневных ситуациях. В речи учащихся допускаются ошибки, не нарушающие коммуникацию.

Учащиеся этих школ должны уметь легко переходить в разговоре на новую тему, используя языковые средства с учетом ситуации общения. Недостаточная беглость, случайные неточности и неадекватное использование языковых средств не должны препятствовать естественному речевому общению.

Конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализаций тех или иных коммуникативных задач. В качестве примера сошлемся на II и III классы начальной общеобразователь­ной школы.

Первый год обучения (II класс)

Коммуникативные намерения:

* сообщить о...;
* запросить информацию о...;

Речевые умения:

* сообщить о себе, о своем друге, о членах своей семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
* назвать действия, выполняемые человеком, животным;
* сообщить о местонахождении человека, животного, предмета;
* указать время действия (день, месяц, время года);
* описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
* запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько кому лет; какой он (она, оно).

Второй год обучения (III класс)

Коммуникативные намерения:

* описать...;
* охарактеризовать...,

• запросить информацию..., Речевые умения:

* описать лицо (назвать имя, возраст, род занятий, место проживания и т.д.), запросить соответствующую информацию о ком-либо;
* описать животное (назвать его, сказать, что оно может делать, какое оно), запросить соответствующую информацию о каком-либо животном;
* описать предмет (назвать его, указать его принадлежность, качество, месторасположение), запросить соответствующую информацию о каком-либо предмете;
* прокомментировать действия сверстника (что и как он делает);
* описать куклу/персонаж (назвать имя, дать характеристику ее/его внешности, описать ее/его одежду, выразить на элементарном уровне свое отношение к ней/к нему.

Под содержанием обучения подразумевается тот учебный материал, который определенным образом отобран, методически организован и предназначен для усвоения в процессе обучения [12]. Содержание обучения диалогической речи в начальной школе определяется целями обучения. Оно должно соответствовать возрастным особенностям и интересам учащихся. Содержание обучения отвечает на вопрос «Чему учить?». Это все то, о чем говорят на иностранном языке, что воспринимается на слух, читается, пишется, усваивается, чтобы решить конкретные коммуникативные задачи. Оно играет важную роль в осуществлении практической цели обучения.

Таким образом, согласно целям и содержанию обучения диалогической речи, можно сделать вывод, что обучение иностранному языку как средство общения требует включения в содержания обучения языковых и страноведческих знаний, навыков и умений, необходимых для общения с носителями иностранного языка и иностранной культуры для понимания аутентичных текстов.

**2.3. Технология обучения диалогической речи**

В методике преподавания иностранного языка сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный (путь «сверху», т.е. от общего к частному) и индуктивный (путь «снизу», т.е. от частного к общему).

При дедуктивном подходе обучение начинается с целого – абзаца, рассматриваемого в качестве структурно – интонационного эталона для построения ему подобных, с восприятия диалога (на слух, а затем с графической опорой) с целью общего понимания смыслового содержания, выявления действующих лиц и их позиций. Второй этап – аналитический, предполагающий выявление и «присвоение» особенностей данного диалога: клише, обращений, эллиптических предложений, модальных слов и междометий. Далее следует воспроизведение диалога по ролям хором за учителем и в парах, стимулирование диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации путем выделения вариативных элементов, их эквивалентное замещение, воспроизведение видоизмененного диалога.

При овладении диалогической речью «сверху» действия учащихся в большей степени основаны на процессах запоминания и репродукции, основная нагрузка, таким образом, ложится на их память, а действия не всегда удается в достаточной мере коммуникативно мотивировать и стимулировать, если не сделать ставку на интерпретацию исходного диалога. Но в то же время диалог-образец является определенной опорой для композиционного оформления и выбора средств выражения мыслей и чувств.

Второй подход — индуктивный — предполагает путь от усвоения элементов диалога (реплик) к самостоятельному его ведению на основе учебно-коммуникативной ситуации. Учащиеся овладевают отдельными речевыми действиями расчленено на основе серии упражнений. Параллельно 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 [21].

Каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки и в одинаковой мере заслуживает своего внимания при обучении диалогической речи.

Обучение диалогу происходит путем «сверху вниз», который является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам. Как правило, оно проходит следующим образом [12].

|  |  |
| --- | --- |
| Учитель1). Определяет наиболее типичные ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы (например, «У врача», «Разговор по телефону» и т. д.)2). Изучает материалы УМК и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню языка своих учащихся.3). Отбирает или составляет диалоги – образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия и т. д.4). Определяет последовательность предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы.5). Знакомит учащихся с новыми словами и речевыми структурами предъявляемого диалога.6) В случае необходимости комментирует социо­культурные особенности речевого общения в рамках данной ситуации. 7) Читает диалог или проигрывает запись диа­лога.8) Организует его отработку, обращая внимание на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств. 9) Организует работу с текстом диалога, направ­ленную на его полное понимание и запомина­ние, а также частичную трансформацию с уче­том уже знакомых синонимичных моделей. 10) Аналогично отрабатывает другие типовые диалоги. 11) Частично видоизменяет речевую ситуацию с целью привнесения элемента аутентичности в решение речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся. 12) Формулирует речевую установку для твор­ческих учебных диалогов по теме. 13) Продумывает использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников. 14) Планирует пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса. | Ученики1). Знакомятся: - с новыми словами, речевыми моделями и клише;- с социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации.2). Отрабатывают хором и индивидуально речевые реплики типового диалога.3). Отвечают на вопросы учителя по тексту диалога, совершают необходимые трансформации и т. д.4) Учатся быстро реагиро­вать на определенные реплики. 5) Разыгрывают учебные 1 диалоги близко к тексту или учат их наизусть. 6) Составляют собствен­ные диалоги по образцу на основе частично ви­доизмененной ситуации в соответствии с уста­новкой учителя. |

|  |  |
| --- | --- |
| на правильность фонетического оформления речи, использование других паралингвистических средств. 9) Организует работу с текстом диалога, направ­ленную на его полное понимание и запомина­ние, а также частичную трансформацию с уче­том уже знакомых синонимичных моделей. 10) Аналогично отрабатывает другие типовые диалоги. 11) Частично видоизменяет речевую ситуацию с целью привнесения элемента аутентичности в решение речевой задачи, моделируя соединение реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся. 12) Формулирует речевую установку для твор­ческих учебных диалогов по теме. 13) Продумывает использование вербальных и невербальных опор для конкретных учеников. 14) Планирует пары опрашиваемых учеников и последовательность их опроса. | наизусть. 6) Составляют собствен­ные диалоги по образцу на основе частично ви­доизмененной ситуации в соответствии с уста­новкой учителя. |

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

• сами тексты диалогов-моделей;

• содержание речевой установки учителя на составление видоиз­мененных диалогов;

* описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
* картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

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

1. учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
2. уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
3. предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога – опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений [22].

Таким образом, каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки и в одинаковой мере заслуживает своего внимания при обучении диалогической речи.

**2.5 Система упражнений для обучения диалогической речи**

В качестве основных, обучающих диалогических форм общения (ДФО) фигурируют упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу («Как бы вы реагировали, если бы вам сказали...»). Считается, что без этого невозможно обеспечить такое усвоение речевых единиц, когда восприятие одного из членов диалогического единства сразу же вызвало бы в памяти другой или другие члены этого единства. Упражнения типа «Как бы вы реагировали...» развивают умение самостоятельно решать, что из имеющегося запаса подходит для данного случая [23].

Такой взгляд на этот прием не случаен. Ведь главная задача, если ее сформулировать кратко, заключается в том, чтобы обучать механизму порождения диалога, но подобные упражнения лишены ситуативности и поэтому не могут считаться полноценными для обучения общению [23].

В связи с этим нужно высказать одно принципиальное соображение. Суть его сводится к тому, что постоянное использование при формировании лексических и грамматических навы­ков условно-речевых упражнений снимает проблему обучения этому механизму. Какие есть основания для столь обнадеживающего вывода?

Вспомним характерные черты ДФО, задачи обучения ей и сопоставим их с условно-речевы­ми упражнениями. Лингвистической основой ДФО являются диалогические единства, - на них и построены условно-речевые упражнения. Нужно обучать кратким репликам, - многие виды таких упражнений именно это и предусматривают. ДФО требует использования клише - этого же требует и методика выполнения условно-речевых упражнений. Необходимо обучать быстроте реакции на реплику, - нормальное выполнение условно-речевых упражнений как раз это и предполагает.

Для того, чтобы условно-речевые упражнения, направленные, прежде всего на форми­рование навыков, были одновременно начальными упражнениями в диалогическом общении, необходимо, во-первых, при выполнении таких упражнений учесть основные качества диалогического общения и, во-вторых, исходя из необходимости развивать эти качества конкретизировать характер сопутствующих задач для различных видов условно-речевых упражнений. Как видно, для выдвинутого выше положения есть все основания.

Что касается упражнений в собственно диалогическом общении, то здесь вряд ли могут быть разногласия: ими являются речевые упражнения первого (РУ1) и второго уровня (РУ2).

РУ1 - это упражнения, в которых используются различные опоры. Одним из эффективных видов опор, которые хотелось бы рекомендовать учителю, являются функциональные опоры. Методика использования их для обучения тактике диалогического общения разработана Т. У Тучковой. В чем суть этой методики?

Одним из средств обучения тактике общения и служат функциональные опоры. Они представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Вот примеры:

а) оба партнера получают общую задачу: «Докажите, что книгу... стоит прочесть»;

б) задачи партнеров разные: I - «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом»; II - «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».

Возможны и другие варианты:

в) детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно;

г) тактика задана не жестко, как в указанных примерах, а намечены лишь отдельные задачи (функции);

д) собеседники сами выбирают себе стратегию общения, например в задании: «Как вы относитесь к экранизации книги...?», при этом тактика может быть задана и может отсутствовать;

е) второй партнер не знаком с тактикой первого и наоборот.

Приведенные каркасы диалогического общения называются функциональными моделями диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему только в тактическом плане, психологически. На первых порах можно подписывать под прямоугольниками и клише, и отдельные слова.

Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

а) прочесть диалог (лучше - прослушать фонограмму с опорой на текст);

б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям модель диалога;

г) воспроизвести по модели диалог;

д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;

е) высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться [24].

Система по обучению диалогической речи включает в себя:

* подготовительные упражнения, формирующие материально – операционную основу говорения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование);
* условно – коммуникативные (коммуникативные), связанные с решением определенной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующую и реагирующую реплики), соотносить действия друг с другом (утверждение — переспрос, вопрос — ответ), т. е. поддерживать двустороннюю активность.

Для того чтобы обеспечить самостоятельное речевое взаимодействие учащихся и получить искомый речевой продукт, а также планируемый результат — умение осуществлять основные функции общения, чтобы сформировать такие свойства диалогической речи, как ее мотивированность, экспрессивность, обращенность, ситуативность, необходимо моделировать само взаимодействие. Этому в наибольшей степени способствуют инсценирование сказок и диалогов этикетного характера, создание игровых ситуаций, использование РИ, приемов коллективного взаимодействия.

При обучении диалогической речи могут широко использоваться опоры. Е.И. Пассов предлагает следующую их классификацию [21]:

функциональные, показывающие функциональную направленность

* речевого поступка, например
* смысловые, вербально задающие ситуацию,
* содержательные, подсказывающие предметно – содержательную сторону диалога.

Таким образом, при оценке успешности обучения говорению в диалогической форме могут быть использованы качественные и количественные ее характеристики, отраженные в Программе для каждого этапа [21].

К первым относятся, прежде всего, адекватность реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога, а также учет социального ранга, экспрессивность речи, темп, грамматическая, фонетическая чистота речи, структурное разнообразие реплик.

К количественным параметрам относят объем высказывания, т.е. количество реплик, отсутствие пауз.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы рассмотрели диалог как средство формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения немецкому языку учащихся начальной школы. Раскрыв понятия «компетентность», «компетенция» и «коммуникативная компетенция» мы выявили значимость формирования коммуникативной компетенции у учащихся начальных классов. Проанализировав, принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку мы пришли к выводу, что на начальном этапе обучения принцип коммуникативной направленности является ведущим, поскольку результатом обучения учащихся является формирование у них умений и навыков пользования языком как средством общения, хотя и на минимальном уровне.

Рассмотрев цели, задачи и содержание обучения диалогической речи, мы выявили, что диалог как средство формирования коммуникативной компетенции требует включения в содержание обучения языковых и страноведческих знаний, навыков и умений, необходимых для общения с носителями иностранного языка и иностранной культуры. Поскольку диалог является межличностным общением, в нем нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе диалогического общения становится то отправителем, то получателем информации. В модели коммуникативного акта принимают участие два ученика, между которыми происходит многократный обмен мнениями, в процессе чего и формируется у учащихся коммуникативная компетенция.

Проанализировав характеристику диалогической речи, мы пришли к выводу, что в основе диалога лежит реплика, она является элементарной структурной единицей диалогической речи. Но основной, исходной структурной единицей обучения принято считать диалогическое единство (ДЕ), образуемое парой реплик. Способы сочетания (сцепления) реплик могут быть различны, они лежат в основе функциональной типологии диалогических единств. Данные типы ДЕ определяют типы диалогов, среди которых основными, включенными в Программу обучения в школе, являются:

* диалог — односторонний расспрос (типа интервью);
* диалог — двусторонний расспрос;
* диалог — обмен мнениями;
* диалог — волеизъявление.

Структурно данные типы являются более крупными едини­цами диалогической речи, но в их основе лежат однотипные ДЕ, находящиеся в логико-смысловой зависимости. Такие ди­алоги принято называть микродиалогами.

Изучив технологию обучения и систему упражнений диалогической речи мы пришли к выводу, что обучение диалогической речи с помощью серии упражнений предполагает овладение навыками и умениями, нужными для реализации ситуации общения в соответствии с коммуникативными задачами обучающихся, с учетом конкретных условий общения, а также с опорой на разные типы межличностного и межролевого взаимодействия обучающихся. В подобных упражнениях предусматривается также тренировка ситуативного употребления, как разнообразного языкового материала, так и разных функциональных типов речевых высказываний и типов коммуникативного взаимодействия обучающихся.

Задачи, поставленные нами, были реализованы, цели достигнуты.

Список литературы:

1. Асеев, В. Г. Возрастная психология [Текст] / В. Г. Асеев. - Иркутск: Издательство ИГПИ, 1989. - 194 с.
2. Бим, И. Л. Шаги 2 [Текст] : учебник немецкого языка для 6 класса общеобразоват. учреждений / И. Л. Бим, Л. В. Санникова. - М.: Просвещение, 2001. - 352 с.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2003. -192 с.
4. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам.
5. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам [Текст]: автореф. / Г. Р. Елизарова. - С-П, 2001. - 16 с.
6. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб.пособие / О.М. Казарцева, - М., 1998. – С.10.
7. Концепция коммуникативного" обучения иноязычной культуре в средней школе [Текст]: пособие для учителей / под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. - М.: Просвещение, 1993. - 127 с.
8. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М., 2000. – с. 174.
9. Ляховицкий, М. В. методика преподавания иностранных языков [Текст]: учеб. Пособие / М. В. Ляховицкий. - М.: Высшая школа, 1981. - 159с.
10. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] : учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого. - М. : Высшая школа, 1982. -373 с.
11. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] : учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого. - М.: Высшая школа, 1982. -373 с.
12. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] : справочное пособие / под ред. Е. А. Маслыко. - Минск.: «Высшая школа», 2001.-315с.
13. Начальная школа [Текст]: методическое пособие / Н. Д. Гальскова
14. Никитенко. — М.: Айрис - пресс, 2004. — 240 с.
15. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учеб. пособие / А.П. Панфилова. – СПб, 2001. – С.26.
16. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. - М. : Рус. яз., 1989. - 276 с.
17. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе [Текст] / Е. И. Пассов. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
18. Практикум по методике преподавания иностранных языков [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. - М. : Просвещение, 1985. - 224 с.
19. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов: материалы региональных научно – практических конференций преподавателей учреждений СПО 2005 – 2006 гг. / Абакана: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2006. – 176 с.
20. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е., Методика обучения иностранным языкам в средней школе, - М.: Просвещение, 1991. С.42-44.
21. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова.-М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
22. Русский язык и культура речи: Учеб. для вузов / А.И.Дунаев, М.Я. Дымарский, А.Ю.Кожевников и др.; Под ред. В.Д. Черняк. – М. – СПб, 2002. С.4.
23. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2001. - 239 с.
24. Столяренко Л.Д. психология делового общения и управления. Серия «Учебники XXI века» Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, 2001. – С.29-31.
25. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. - М.: Просвещение, 1981. - 456 с.
26. Филатов В.М., Уланова Т.А. Семинарские и практические занятия по методике обучения иностранным языкам. Учебно–методическая разработка для студентов педколледжей и языковых педвузов. Ростов н / Д: АНИОН, 1997/ - 88 c.