Оглавление

[ВВЕДЕНИЕ 2](#_Toc156746206)

[Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ 5](#_Toc156746207)

[1.1 Формирование навыков диалогической речи как психолого-методическая проблема 5](#_Toc156746208)

[1.2 Разработка и применение учебно-коммуникативных ситуаций в теории и практике 13](#_Toc156746209)

[Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ И ПРИМЕНЕНИЮ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ 22](#_Toc156746210)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 33](#_Toc156746211)

[СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 35](#_Toc156746212)

# ВВЕДЕНИЕ

Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами выдвигают перед школой в области обучения иностранному языку на первый план задачу – формирование у учащихся таких знаний, умений, навыков, которые бы позволили им свободно общаться на изучаемом языке, понимать собеседника и легко выражать собственные суждения и взгляды по тому или иному вопросу.

Именно поэтому в последнее время обучение иностранному языку рассматривалось с точки зрения обучения коммуникативной деятельности, что в свою очередь положило начало развитию коммуникативного подхода к процессу преподавания ИЯ, который на современном этапе является основополагающим признаком при отборе содержания, форм, методов и приемов обучения ИЯ.

Основу коммуникативного подхода, таким образом, составляет обучение школьников речевому общению, которое относится к наиболее сложным видам человеческой деятельности и предполагает высокую степень развития речевой способности.

Принимая во внимание все вышерассмотренные аспекты обучения ИЯ на современном этапе, следует отметить, что в настоящее время перед учителем ИЯ встает вопрос о том, как придать учебному процессу коммуникативную направленность, создать его похожим на речевую деятельность учащихся в реальной обстановке. Отметим, что одним из принципов обучения говорению, в нашем случае обучения диалогической речи, является принцип ситуативности. Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинного говорения, что немаловажно в процессе обучения учащихся навыкам общения.

Поэтому **целью** нашей работы явилась систематизация накопленного теоретико-методического материала в области обучения диалогической речи и реализация его содержания в свете современных концепций преподавания иностранного языка.

**Объектом** данного исследования, таким образом, выступает процесс формирования навыков иноязычной диалогической речи.

**Предмет** исследования представляет собой поэтапный процесс формирования знаний, умений и навыков, учащихся в овладении диалогической речью с использованием учебно-коммуникативной ситуации.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования нами были сформулированы следующие **задачи:**

1. изучить состояние проблемы формирования навыков диалогической речи в теории и практики преподавания английского языка;
2. изучить состояние проблемы разработки и применения учебно-коммуникативных ситуаций в теории и практики обучения английского языка в средней школе;
3. обосновать методические рекомендации по разработке и применению учебно-коммуникативных ситуаций как средства формирования навыков диалогической речи в процессе изучения темы “FOOD FAIR” в 9-ом классе.

Практическая часть нашей работы основывается на материале учебника иностранного языка “Happy English II”, и представляет собой два аспекта:

1. анализ учебника с целью выявления возможностей, которыми он располагает в плане помощи учителю в процессе обучения школьников диалогической речи;
2. методическая разработка одного урока (Unit 7), содержащая в себе поэтапное формирование умений и навыков диалогической речи с использованием учебно-коммуникативных ситуаций.

# Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

## Формирование навыков диалогической речи как психолого-методическая проблема

Согласно требованиям государственного стандарта в области обучения иностранному языку (ИЯ), конечным результатом педагогических воздействий должна быть способность учащихся свободно общаться на ИЯ, которая включает в себя умение вести непринужденную беседу на темы, определенные обязательной, инвариантной программой обучения ИЯ.

Свободное владение ИЯ предполагает в свою очередь умение экспромтно, спонтанно реагировать на всевозможные ситуации реальной действительности. В связи с этим конечной целью обучения ИЯ является овладение навыками неподготовленной речи, как монологической, так и диалогической. Рассматривая язык как средство живого общения, следует обращать максимальное внимание на развитие диалогической неподготовленной речи, т.к. согласно мнению многих методистов эффективной формой обучения иноязычному общению является именно диалогическая речь [5,с.40]. Ведь именно через диалог (пусть порой на уровне лишь тренировочных упражнений) отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы и целые структуры. Диалогизированные упражнения выступают как средство формирования и совершенствования речевых лексико-грамматических навыков, как средство развития умений неподготовленной речи, как средство, обеспечивающее взаимосвязанность, одновременность этих процессов.

Однако, несмотря на то, что овладение диалогической речью как одной из основных форм речевого общения является существенным элементом обучения ИЯ, в области обучения диалогической речи имеется много нерешенных вопросов и сложившаяся практика, как отмечают педагоги, страдает рядом недостатков. К их числу можно отнести следующие:

1. обучение диалогической речи сводится к выполнению вопросно-ответных упражнений, хотя вопросы и ответы являются лишь частным случаем диалогического общения;
2. в диалоге ученику отводится, как правило, пассивная роль, он обычно только отвечает, а вопросы задает учитель;
3. при обучении диалогической речи широко используется материал, не имеющий коммуникативной ценности, а подобран лишь с чисто учебными целями [2, с.11].

Итак, наблюдения в школах и собственный опыт привели многих педагогов-методистов к заключению о нецелесообразности использования некоторых наиболее распространенных в настоящее время упражнений при обучении диалогической устной речи. Например, такие виды работ, как чтение, анализ и разучивание длинных диалогов, которые как полагают некоторые методисты, могут явиться образцом для составления учащимися собственных диалогов, при проверке оказались бесполезными. Подобные упражнения годились лишь для улучшения произношения, умения интонировать и обогащения словаря школьников, т.е. они играли ту же роль, что и разучивание стихотворений. На развитие умения вести свободную беседу в связи с заданной ситуацией они не оказали влияния. И как полагают авторы, это вполне объяснимо: заучив длинный диалог, ученики затрудняются выбрать из него сразу же, быстро те или иные словосочетания, которые пригодились бы им тут же в новой ситуации. Кроме того, заучивание готовых диалогов, полностью лишает школьников возможности самостоятельно мыслить, ибо в подобных случаях они усваивают готовые мысли [14, с.116].

Результатом такого непрофессионального, методически безграмотного подхода к процессу обучения диалогической речи является то, что учащиеся с трудом овладевают речью: в беседе они не могут найти языковой материал, необходимый для выражения мысли в данной обстановке. Поэтому основные задачи, которые должен ставить перед собой учитель, обучая школьников диалогической речи в процессе преподавания ИЯ, как выделяют методисты, должны быть следующими:

1. дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы учащиеся убедились, что вопросно-ответная форма - лишь частный, хотя и распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать ученикам, что речь лишь тогда будет живой и естественной, если в содержание реплик будут включаться приветствия, выражение различного рода чувств, оценка фактов и.т.д.;
2. обучить учащихся нужным репликам, тренировать реплики до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации;
3. научить школьников обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т.е. научить их вести диалог [1, с.19].

Таким образом, при обучении диалогической речи возникают две основные проблемы: чему учить, какие особенности диалогической речи следует учитывать; и как учить. Первая проблема в свою очередь соответствует вопросу об отборе языкового и речевого материала при обучении диалогической речи; а вторая – вопросу об эффективных и оптимальных формах, методах и приемах обучения.

Но прежде чем определить характер языкового и речевого материала как основного компонента формирования знаний, умений и навыков в процессе обучения диалогической речи, следует сначала раскрыть основные особенности этого вида речевого общения.

Считаем необходимым дать определение диалогической речи. **Диалогическая речь** – это форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений. Кроме того, предложения диалогической речи отличаются значительным структурным своеобразием. Диалог может представлять собой смену реплик-монологов, вопросов и ответов. Реплика второго собеседника может продолжать, подхватывать предшествующую реплику или повторить ее [12, с. 42].

Стилистические, лексико-грамматические и структурно-интонационные особенности диалогической речи, таким образом, должны выступать основополагающим признаком при отборе языкового материала. При отборе материала также следует учитывать нужды речевого акта. Представляется целесообразным использование для обозначения этого понятия термин «речевой поступок» [13, с.92]. Под речевым поступком подразумевается побуждение к действию, предъявление определенных требований к собеседнику, выражение одобрения или неодобрения по поводу какого-либо факта, запрос или сообщение информации. Характер речевых поступков, которые может совершать учащийся в процессе диалогической речи, и определяет собой необходимый материал. При таком подходе к материалу можно назвать его речевым материалом, в отличие от языкового, который входит основной частью в речевой материал, но отбирается с учетом более общих целей. Речевой материал, характерный для диалогической речи, можно разделить на три основные группы:

1. речевые образцы;
2. формулы;
3. штампы.

Речевые образцы, типичные для диалогической речи, совпадают с речевыми образцами в монологической речи в тех пределах, где задачей высказывания является сообщение информации. Специфика диалогической речи проявляется в том случае, когда содержанием речевого действия является запрос информации или волеизъявления. Речевыми образцами в этом случае выступают различные типы вопросительных или повелительных предложений. Широкое использование формул и штампов является одной из характерных особенностей диалогической речи. Под формулами понимаются выражения, содержащие наряду с варьируемыми, и неварьируемые элементы: “How old are you?”, “Good morning!”. Штампы – это выражения, не допускающие какого – либо варьирования: “Not at all”, “How do you do?”, “Good Luck”.

Если речевые образцы могут обслуживать любое речевое действие, то применение формул и штампов обычно связано с обменом приветствиями, выражением благодарности, поздравлением, извинением. Они придают диалогической речи эмоциональный характер [13, с. 89].

Разумеется, в школе невозможно научить учащихся всем особенностям диалогической речи. Однако беседа учащихся по возможности должна быть более жизненной и сохранять основные присущие ей качества. Так, учащиеся должны уметь правильно начать беседу, используя одно из наиболее употребительных приветствий, должны уметь задать вопрос и ответить на него, как в краткой форме, так и в виде небольшого монологического высказывания. Чтобы придать беседе учащихся большую выразительность и естественность, полезно включить некоторые фразы, выражающие отношение собеседника к сказанному [12, с.42].

Было бы также недостаточным только познакомить учащихся с особенностями диалогической речи, предоставить им лишь речевой и языковой материал, необходимый для диалога. Важным моментом в процессе обучения диалогической речи должно стать создание условий, при которых можно бы было дать возможность употреблять языковой материал в разнообразных ситуациях и коммуникативных упражнениях так, чтобы они легко оперировали им в создавшейся конкретной речевой ситуации. Поэтому, определив в общих чертах характер материала, как языкового, так и речевого, для обучения диалогической речи, можно перейти к вопросу о том, как этот материал усваивается и используется. Усвоение речевого материала для диалогической речи имеет свою специфику, определяемую как особенностями самого материала, так и особенностями этого вида речевой деятельности. В этой связи следует подчеркнуть, что вопросы о последовательности формирования знаний, умений и навыков диалогической речи, об основных этапах этого процесса, а также формах и методах, которые бы наиболее эффективно, оптимально реализовывали поставленные задачи в обучении правильной диалогической речи на ИЯ, представляются наиболее актуальными и требуют особого внимания.

Проблемой поэтапности формирования знаний, умений и навыков диалогической речи занималось достаточно большое количество методистов и практически все единодушно признают наличие двух основных этапов в процессе обучения школьников диалогической речи;

1. тренировочного (предречевого);
2. речевого.

Эти этапы были выделены по признаку познавательной деятельности и характера упражнений, способствующих развитию умений и навыков речевого общения. Мы можем выделить соответственно два основных типа упражнений, которые нашли достаточно полное рассмотрение в трудах многих методистов:

1. тренировочные;
2. речевые.

Поскольку диалогическая речь предполагает с методической точки зрения умение свободно пользоваться лексическим и грамматическим материалом, причем любая языковая форма должна быть отработана настолько, чтобы она не являлась препятствием, не мешала думать учащимся о содержании самостоятельного высказывания; то естественно речевому упражнению предшествует тренировочное упражнение, где должны тщательно исправляться все ошибки, где следует побуждать учащихся к многократному повторению речевого образца и заменять отдельные элементы более подходящим вариантом.

Для предотвращения ошибок в речевом упражнении учителю необходимо проводить кропотливую работу по предупреждению их путем серии специальных тренировочных упражнений, которые включают в себя и самые простейшие имитационные, направленные на преодоление трудностей фонетического и ритмико-интонационного характера; и различные учебно-коммуникативные упражнения – упражнения на подстановку, трансформацию, ответы на вопросы или придумывание предложений по образцу. Ценность и необходимость такого рода упражнений обусловлена тем, что предварительное восприятие реплики учителя на начальном этапе способствует образованию и закреплению эталона речевого поведения, позволяющего проводить регуляцию и оценку своих речевых действий.

Кроме того, как справедливо отмечают методисты, выполняя тренировочные упражнения, не следует зацикливаться только на вопросно-ответных упражнениях, т.к. вопросы и ответы являются лишь частным случаем диалогического общения. На самом же деле формы диалогического общения намного разнообразнее. Каждый диалог складывается из небольших, законченных по смыслу отрезков, состоящих из 2-3х реплик, и называющихся диалогическими единствами. Диалогические единства могут представлять собой запрос и сообщение информации, приглашение и выражение благодарности, сообщение о каком-либо факте и выражение своего отношения к нему, обмен приветствиями и пожеланиями и.т.д. Поэтому и обучать учащихся следует посредством тренировки таких конструкций, которые отражали бы особенности диалогической речи [2, с.11].

Далее большое внимание должно уделяться динамике диалога, т.к. не менее важное условие диалогической речи, как уже отмечалось, - способность продолжать и поддерживать разговор наряду с побуждением собеседника к нему. А это значит, что учитель должен работать в двух направлениях: с одной стороны добиваться, чтобы ученики умели составить реплику побудительного характера, с другой – выработать у учащихся умение поддерживать разговор [2, с. 14].

Тем не менее, следует принимать во внимание то, что какими бы разнообразными не были тренировочные упражнения, они не должны занимать значительное место на уроке. Хотя подготовительная работа абсолютно необходима. Но выполнение даже большого количества тренировочных упражнений еще не создает умений спонтанной речи. Поэтому значительная часть времени на занятиях должна отводиться следующему по сложности периоду работы над развитием диалогической речи, где учащиеся должны тренировать заученные интонации и структурные модели, приобретенные посредством подготовительных упражнений, в различных миниконтекстах и ситуациях. Учащиеся должны научиться комбинировать реплики в соответствии с характером речевого действия и выработать автоматизм в овладении ими. Этот период характеризуется выполнением речевых упражнений [6, с.56]. Особенностью речевых упражнений в диалогической речи является развитие умения быстро реагировать на речевые ситуации, безошибочно находить словесную формулу для выражения мыслей, возникших в связи с данными ситуациями. Содержание конкретного высказывания должно определяться самим говорящим. Именно это в первую очередь отличает речевую деятельность от тренировочных упражнений. Речевые упражнения призваны также развивать у учащихся умение поддерживать связную беседу, логически последовательно строить ее. Если диалог в повседневном общении может не представлять собой стройного целого, то в процессе школьного обучения большое место занимает разговор, имеющий целью получение определенной информации или решение какого-либо вопроса, когда собеседники стараются побудить друг друга к более детальному сообщению или вынуждены подыскивать новые аргументы для того, чтобы убедить собеседника раскрыть перед ним определенную точку зрения. Учитывая искусственность учебного диалога легче определить его направление заранее, нежели ставить говорящего в такие условия, при которых он по ходу разговора планирует его сам.

Основная проблема, которая возникает в связи с речевыми упражнениями, согласно мнению многих учителей-методистов, - это создание на уроке речевой ситуации, побуждающей к диалогическому обмену мыслями, способствующей формированию подлинно речевых навыков и развитию умений диалогической речи. Поэтому, мы считаем целесообразным, поподробнее остановиться на рассмотрении данного вопроса в следующем параграфе нашей курсовой работы.

## Разработка и применение учебно-коммуникативных ситуаций в теории и практике

Как мы уже неоднократно говорили, главной целью обучения ИЯ, является умение общаться на данном языке. А, как известно, научить этому можно только в условиях общения, т.е. обучение ИЯ должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия. Известно, что только постоянное практическое пользование языком помогает преодолеть нелюбовь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, ибо согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает говорение как средство общения [10, с. 35].

Возникает вопрос: как сделать так, чтобы у учащихся возникло желание учиться говорить и общаться на иностранном языке? Мы считаем, что, прежде всего, необходимо учитывать психологические особенности общения, в частности, особенности диалогической речи, т.к. именно диалог считается одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении иностранным языкам. Как известно, диалогическая речь всегда мотивирована. Это означает, что мы всегда говорим по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику непременно нужно учитывать уже на начальном этапе. Нужно вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие, что, к сожалению, часто наблюдается в школе, когда учащемуся не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть. К таким условиям, прежде всего, можно отнести использование таких стимулов, которые бы вызывали у учащегося потребность «выразить себя». Это возможно при создании благоприятного психологического климата, располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения с учителем и в коллективе класса, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить эти задания хорошо.

Учителю необходимо постоянно показывать учащимся их продвижение, их успехи в экспрессивной речи. Более того, чтобы общение на уроке было эффективным, им надо управлять. Надо учить учащихся ориентироваться в общении, чтобы правильно его спланировать и осуществить. А.А. Леонтьев предлагает следующий путь обучения: «…жестко задать факторы с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить максимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения общения в этой жестко заданной, управляемой ситуации, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков на новые условия общения» [9, с.22-24].

Но для того, чтобы успешно обучать общению, необходимо, прежде всего, четко определить сущность данного понятия и выделить его основные отличительные признаки. Что же представляет собой общение? «**Общение –** это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективнооценочного характера» [8, с.36].

Однако, мы нередко сталкиваемся с ошибочным отождествлением понятия «общение» и «коммуникация». Для того чтобы разобраться в этом вопросе, попытаемся глубже понять, что же такое «коммуникативность». Чаще всего мы понимаем под коммуникативностью или коммуникативной направленностью направленность на собеседника, оптимальность обучения с точки зрения воздействия на другого человека. Коммуникативность – подход, обеспечивающий как раз такое взаимодействие. Этот подход, напрямую «замкнутый» на строении и особенности деятельности [4, с.191]. Основным же видом деятельности, которым овладевает ребенок на уроках ИЯ, является коммуникативно-познавательная деятельность. Это означает, что у ученика происходит развитие и совершенствование различных сторон коммуникативно-познавательного процесса: речемышления; словесно-логической, произвольной и непроизвольной видов памяти; зрительного-слухового восприятия и многих других сторон. Для того, чтобы происходило гармоничное развитие всех этих сторон, необходимо, как нами уже неоднократно говорилось, правильное построение и ведение урока.

Основным и наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений у учащихся является коммуникативная ситуация, чаще всего проблемная, подражающая естественной. Можно сказать, что основная функция ситуации как методической категории заключается в том, что она воспроизводит в процессе обучения реальное бытие общения в его мотивационном, содержательном, организационном и функциональном планах. Но имеет ли при этом значение, что понимается под ситуацией? По-мнению Е.И. Пассова, несомненно имеет. Ниже автор приводит явное доказательство своего утверждения. Любому учителю, говорит Пассов Е.И., хорошо известны факты, когда получив задание: «Выскажитесь в ситуации «У кассы», ученик молчит, хотя широко известно, что ситуация всегда является стимулирующей силой. Если же эта ситуация «У кассы» не вызывает высказывания, очевидно, это не ситуация. Но откуда же взялись эти ситуации? Почему они используются в обучении? – задается вопросом автор. Причиной тому, объясняет Пассов Е.И., - популярное определение ситуации как **совокупности обстоятельств** [10, с.62]. Так, путем называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но, в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, ибо «решающим фактором, - пишет А.А. Ветров, - является отношение к произносимым словам того человека, который их слышит… Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него лишь смысловыми единицами, а не знаками». Ситуация же сама по себе есть частный случай деятельности, ее клеточка, форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся; т.к. ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них, а не от того места, где она происходит. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности – содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура. Таким образом, на основе изложенного можно дать следующее определение ситуации. **Ситуация – это такая динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность** [10, с. 63].

Все эти особенности необходимо учитывать в школьной практике. Таким образом, на уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-коммуникативных ситуаций. Реальные ситуации могут возникнуть на уроке случайно, незапланированно. Подобные ситуации обладают естественным потенциалом, способствующим развитию умений и навыков говорения. Поэтому на них следует обращать особое внимание в процессе обучения учащихся. Однако реальные ситуации имеют значительный недостаток: они не могут обеспечить использование определенного лексического и грамматического материала, подлежащего усвоению на том или ином этапе обучения. Также основной отличительной чертой УКС от реальной ситуации является возможность ее многократного воспроизведения. Реальная ситуация, напротив, единична, ее невозможно заново в точности воспроизвести. Поэтому учитель должен уметь создавать и использовать учебно-коммуникативные ситуации (УКС) на уроке, т.к. они наиболее удачны с точки зрения обучения, ввиду вышеперечисленных причин. УКС состоит из трех основных и трех «факультативных» компонентов. К постоянным относятся: задание, описание ситуации и речевая реакция. «Факультативные» (т.е. которые могут быть, но могут и отсутствовать) включают: ключевые слова, вопросы и наглядные средства (план, схема и т.д.). Использование «факультативных» компонентов зависит, в первую очередь, от уровня знаний учащихся. Поэтому, мы считаем необходимым, остановится на подробном описании трех основных компонентов УКС. Во-первых, как уже было указано выше, это правильно сформулированное задание. Следует отметить, что в зависимости от конкретной цели и вида ситуативного упражнения задание к нему может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы ученики отреагировали на ситуацию. Например: **Сделайте вывод; разрешите проблему; скажите, что бы вы сделали, если…; выступите в роли… и т.д.**  Далее идет описание ситуации. Оно включает информацию о деталях обстановки, собеседниках, а также содержит речевой стимул или мотив, выраженный словесно или вытекающий из смысла ситуации. Например: **Вы опоздали в театр, билетер не пускает вас в зал. Попытайтесь убедить его, приведя причины своего опоздания.** Речевая реакция – это тот, частью ожидаемый учителем речевой «продукт», который должны выдать учащиеся, реагируя на описание ситуации и следуя заданию. Речевая реакция во многом определяется описанием ситуации, которое должно:

1. вызывать интерес у учащихся, учитывать их жизненный опыт;
2. сообщаться в сжатой форме;
3. учитывать языковые возможности учащихся [11, с. 37].

Речевая реакция не может быть дана учащимся в готовом виде. Однако преподаватель может снабдить условия ситуации списком ключевых слов и выражений. Ключевые слова и выражения не только придают речевой реакции определенное направление, но и улучшают ее языковое оформление.

В методической литературе предлагаются самые различные классификации ситуаций. Что касается применения их в средней школе, то здесь важно выделить наиболее типичные ситуации и реализуемые в них коммуникативные функции с тем, чтобы на их основе формировать элементарную коммуникативную компетенцию. Прежде всего, методически релевантным представляется деление ситуации на реальные и воображаемые, т.к. и те, и другие действительно имеют место в учебном процессе. Ситуации также могут быть стандартными и нестандартными. На основе приведенного критерия можно выделить следующие четыре типа ситуации:

1. реальные стандартные, к которым можно отнести ситуацию: «познакомить товарищей с новым одноклассником»;
2. воображаемые стандартные, типа – «представь, что у твоего друга день рождения»;
3. реальные нестандартные ситуации, которые могут возникнуть на уроке в связи с обсуждением встречи с ветераном. Предусмотреть их невозможно;
4. воображаемые нестандартные – это такие ситуации, которые могут быть использованы для обмена мнениями. Темы для обсуждения на начальном этапе [3, с.13].

Итак, под **учебно-коммуникативной ситуацией** понимается специфическая форма организации учебного материала, обстоятельств, с помощью которой осуществляется целенаправленное управление учебно-коммуникативной деятельностью.

Но в чем же значение учебно-коммуникативной ситуации как условия и средства развития речевого умения? В этом смысле значение учебно-коммуникативной ситуации трудно переоценить. Если взять механизмы речевого высказывания, то ситуация способствует развитию любого из них: механизма дискурсивности (только при учете взаимоотношений общающихся развиваются стратегия и тактика говорящего), механизма упреждения (учет реакций собеседника развивает чувство упреждения), механизма выбора (обилие речевых задач и соотнесенность с ними лексических единиц совершенствует их автоматический ситуативный вызов).

Только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения. Целенаправленность, например, развивается за счет наличия речемыслительной задачи; продуктивность за счет необходимости каждый раз создавать новый продукт; самостоятельность – за счет того, что ситуация – явление идеальное, субъективное, «внутреннее», а не внешнее, что приучает человека опираться на внутреннюю наглядность, на память, на мышление, а не на всяческие опоры. Это вовсе не означает, что в развитии речевого умения следует совершенно исключить и вербальные, и иллюстративные опоры. Речь идет о том, что на пути развития умения самостоятельность учащегося должна возрастать.

К.С. Станиславский писал, что «чем крупнее артист, тем он больше интересуется техникой своего мастерства. С полным правом то же можно сказать и об учителе, о технике его вербального и невербального общения с учениками. Поскольку он обучает общению, то его техническое, технологическое мастерство должно подчиняться закономерностям речевого общения в процессе реальной коммуникации. Речь идет о том, чтобы обучение было «растворено» до определенных пределов в общении. Это невозможно, если учитель и ученики не будут рассматривать друг друга как речевых партнеров. Это одна из центральных проблем коммуникативного метода.

Быть речевым партнером – это, значит, соответствовать определенным требованиям и, в первую очередь, уметь общаться. Что для этого нужно?

1. Быть естественным, искренним даже тогда, когда субъективные причины мешают этому;
2. Быть выразительным как интонационно, так и в жестах, мимике;
3. Уметь двигаться во время общения (встать, сесть);
4. Уметь слушать, быть собеседником;
5. Уметь держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя;
6. Быть доброжелательным.

Иными словами, коммуникативный метод требует способного к общению и обученного ему учителя. Но общение, как известно, процесс двусторонний. Какими бы умениями общения ни обладал учитель, он не сможет добиться речевого партнерства, если ученики также не будут обучены хотя бы элементарным правилам общения на уроке. Нельзя просто рассчитывать на то, что ученики увидят, поймут, привыкнуть и т.п. Нужно специально показывать приемы общения, объяснять их функцию, научить владению ими.

Создание атмосферы общения на уроке во многом зависит от организации собеседников, т.е. от того, какая форма организации используется: индивидуальная, парная, групповая, хоровая или коллективная.

В последние годы хоровая работа стала очень популярной, что объясняется необходимостью увеличить время говорения учеников на уроке.

Прекрасной формой организации общения, а в особенности для развития диалогической речи учащихся, является парная работа: время говорения полностью отдается ученикам, развивается их самостоятельность. Но парная работа требует учета многих факторов.

Во-первых, не всякая пара – собеседники. Механическое разделение класса на пары по рядам часто оставляет ученика наедине с таким партнером, с которым он не склонен говорить и на родном языке. Пусть ученики сами организуются в пары, временные или постоянные.

Во-вторых, для работы необходим специальный раздаточный материал, который не всегда бывает.

В-третьих, учитель не должен считать эти минуты времени собственного отдыха: следует ходить по классу, тактично вмешиваться в беседу, помогать.

Итак, анализ методической литературы показывает, что многие ученые признают учебно-коммуникативную ситуацию как одно из наиболее эффективных средств по формированию речевых навыков, т.к. :

1. УКС ставит учащихся в условия однотипные с реальными;
2. позволяет активизировать разговорные формулы, определенную лексику, грамматические структуры, не фиксируя внимания на них;
3. будит воображение учащихся, заставляя их оформить свою мысль на иностранном языке.

Таким образом, УКС должна обязательно соответствовать всем вышеперечисленным нами условиям, в противном случае УКС будет превращаться в псевдокоммуникативную ситуацию, а созданная в классе речевая ситуация в «ситуацию молчания».

# Глава 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ И ПРИМЕНЕНИЮ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Приоритетной тенденцией на современном этапе обучения ИЯ является, как уже отмечалось выше, коммуникативный подход в преподавании ИЯ. Реализации данного подхода способствует эффективное решение комплекса задач, одной из которых является создание таких оптимальных речевых условий на уроке ИЯ, которые бы способствовали формированию у учащихся умений и навыков диалогической речи, позволяющих им свободно оперировать языковыми структурами, а также вступать в речевое общение в рамках заданной ситуации, осуществляя запрос информации, высказывая свое мнение по той или иной проблеме, аргументируя свою позицию или, при необходимости, оппонируя партнеру общения.

Традиционно данную задачу принято было решать средствами материала, предоставленного в учебнике ИЯ. Однако в настоящее время, в связи с повышающимися требованиями к характеру и качеству обучения диалогической речи как основной форме речевого общения, входящей главным компонентом в систему коммуникативного подхода в обучении ИЯ, данный материал не представляется достаточным. Из собственного опыта педагогической деятельности мы можем заключить, что учителям все больше и больше приходится прибегать к помощи дополнительных учебных пособий для реализации принципов коммуникативности в процессе обучения диалогической речи и обеспечения должного уровня развития мастерства речевого общения школьников.

Широко используемые в настоящее время учебники “Happy English I, II, III”, предоставляют в основном языковой и речевой материал для обучения диалогической речи, а формы и методы преподнесения этого материала, равно, как и сам процесс формирования умений и навыков диалогической речи, переходит в сферу творческой деятельности учителя.

В целях подтверждения данной точки зрения мы посчитали целесообразным провести анализ одного из учебников, “Happy English II”, рассчитанного на работу с учащимися 8-9ых классов.

Сразу хотелось бы отметить тот факт, что содержание данного учебника, в особенности его лексический и грамматический материал, подобраны согласно принципу повышенной трудности в обучении ИЯ и, следовательно, не являются подходящими для реализации в условиях многих школ, особенно тех, где преподаванию ИЯ отводится небольшое количество часов. Диалоги и тексты учебника являются настолько объемными, содержат такое огромное количество информации, иногда и не совсем полезной; к тому же включают в себя такое большое количество сложных в фонетическом и семантическом плане лексических единиц, что основная часть учебного времени, которая отводится на изучение ИЯ, тратится на непосредственную работу над самим материалом этих текстов и диалогов.

Возможностей же для формирования на основе этого материала умений и навыков речевого общения, особенно диалогического, остается довольно мало. Вся работа над формированием грамотной диалогической речи сводится лишь к вопросно-ответной форме или механическому заучиванию диалога-образца, причем в таком большом объеме, что ученики неосмысленно зазубривают фразы, не придавая значения непосредственно содержанию, а зачастую и совсем не понимая того, о чем они говорят. Все это, разумеется, сводит на «нет» эффективность процесса формирования умений и навыков диалогической речи.

Однако сложный материал учебника является далеко не единственным его недостатком. Каждый урок (Unit) учебника строится по одной и той же схеме, и поэтому характер упражнений для формирования умений и навыков диалогической речи является однообразным и далеко не продуктивным. Количество подобных упражнений можно фактически свести к двум: “Questions for conversations”, которые имеются в конце каждого текста и диалога; и “Role Play”, где представлены ситуации общения. Тем не менее, мы считаем, что представленные ситуации не несут в себе никакой ценности с точки зрения формирования навыков диалогического общения, т.к. они не соответствуют основным требованиям, а именно, не содержат проблему, вызывающую речевую реакцию со стороны учащихся.

Система упражнений, составляющая основу данного учебника, разработана в основном с целью формирования умений и навыков, скорее всего монологической, чем диалогической речи.

Учебник состоит из 9-ти уроков, каждый из которых открывается внушительным по размеру диалогом, включающим в себя несколько микродиалогов на определенную тему. Грамматический и лексический материал, который необходимо отработать и запомнить, выделен в тексте толстым шрифтом или подчеркнут. Однако формы и методы работы над этим материалом скромно опускаются. А, как уже упоминалось выше, одним из основных этапов работы над формированием умений и навыков диалогической речи является тренировочный этап, в ходе которого посредством тренировочных упражнений, с целью преодоления трудностей фонетического, грамматического и лексического порядка, закрепляются соответственно грамматические, фонетические и лексические структуры, а также речевые образцы, которые ученики будут использовать в процессе речевого общения. Получается, что в учебнике отсутствуют упражнения самого первого, тренировочного характера, без которых невозможна дальнейшая работа над формированием умений и навыков диалогической речи. Таким образом, вся инициатива по первичной обработке материала перекладывается на плечи учителя, которому приходится не только непосредственно разрабатывать тренировочные и речевые упражнения, но и размножать экземпляры этих упражнений, чтобы все ученики могли принимать участие в обработке материала. К сожалению, в нашей школьной системе редко встречаются такие энтузиасты и как следствие из этого, тренировочный этап и вовсе опускается либо из-за недостатка часов, либо из-за нежелания учителя тратить время на столь объемную работу. Результатом этого является неспособность учеников вступать в свободную беседу даже по пройденной теме.

В учебнике “Happy English II” имеется также рубрика “Spoken Etiquette”, которая представлена в каждом уроке и состоит из разговорных клише, речевых образцов, формул и штампов, содержащих в себе характер того или иного речевого поступка (пожелания, поздравления, извинения, отказа, побуждения и т.д.) с переводом на русский язык. С точки зрения характера речевого материала эта рубрика имеет огромное значение. Однако, опять же единственным упражнением для закрепления столь важных разговорных клише, используемых в повседневном общении, является упражнение “Role Play”.

Таким образом, определив в общих чертах наиболее значимые теоретические аспекты процесса обучения диалогической речи на уроке ИЯ, а, также выявив, посредством анализа наиболее широко используемого учебника “Happy English II”, недостаточность количества упражнений, как тренировочного, так и речевого характера, целесообразным было бы представить в нашей работе альтернативную методическую разработку, соответствующую требованиям грамотного построения процесса обучения диалогической речи.

Данная методическая разработка сделана на основе материала учебника “Happy English II” Unit 7 “Food Fair” и рассчитана на 9 уроков в 9-ом классе общеобразовательной школы.

Как уже отмечалось выше, Unit 7 открывается огромным диалогом, который разбит на 3 основные части:

1. “At the Garret’s house”;
2. “On Main Street”;
3. “Tasting Booths”.

Важно отметить тот факт, что работа над диалогом-образцом проводится после изучения и закрепления грамматического материала Unit 7 (в данном случае – грамматических конструкций Infinitive, Gerund, Participle) ровно, как и лексического материала в рамках данного диалога в целях преодоления препятствий в понимании содержания диалога.

Цикл уроков по работе с диалогом-образцом открывается работой над его первой частью “At the Garret’s House”.

1. Предварительно перед чтением диалога на доску выписываются ключевые выражения:

**Would you like to have lunch?**

**I want you to try….; I’ll show you how to make them…;**

**They taste good;**

**The food fair is worth visiting…;**

**It’s a way to advertise their restaurant…;**

**Do you mind our going to the food fair?**

**I’ll give you a ride.**

Выражения выписаны на одной части доски, на другой – их перевод, причем предложения на русском и английском языках записаны в разбросанном порядке. Часть доски с переводом сначала закрыта, проходит отработка слухопроизносительных навыков – ученики произносят вслед за учителем предложения. Затем открывается вторая часть доски и дается задание: “Match the sentences”.

1. Учитель читает диалог – ребята прослушивают его с опорой только лишь на выражения на доске, с закрытыми учебниками.
2. Учитель просит вкратце рассказать на русском или английском языке (в зависимости от уровня знаний класса) содержание диалога.

4. Вторичное чтение диалога с опорой на текст учебника (учитель читает – ученики повторяют).

5. Упражнения на тренировку выражений на доске. Проводится либо со слов учителя, либо по карточкам, при одновременном переводе структур учениками.

**Would you like to have lunch (to visit food fair; to go shopping; to try this food)?**

**I want you to try peanut butter (jelly sandwich; spicy soup).**

**I’ll show you how to make them (to write these letters; to cook this dish).**

**They taste good / delicious / wonderful / bad.**

**The food fair (this shop; this film; the dish) is worth visiting (seeing; cooking).**

**It is a way to advertise the restaurant (to cook this dish; to communicate with him; to give out samples for free).**

Можно провести это упражнение в опросно-ответной форме, чтобы каждый ученик смог проговорить то или иное выражение. Данное упражнение направлено на:

1. преодоление фонетических трудностей, посредством автоматизации слухопроизносительных навыков;
2. усвоение речевых образцов и формул и способов их вариантной части.
3. На каждую парту раздается по карточке с микродиалогами, входящими в состав первой части диалога, где ключевая часть реплик – на русском языке.

**- Sasha, would you like позавтракать второй раз? Я хочу, чтобы ты попробовал peanut butter and jelly sandwich and iced tea.**

**- I’m sorry, but I’ve never heard of ореховом масле и сэндвичах с желе и холодном чае.**

**- Я покажу тебе как to make them. They are easy to make и у них хороший вкус!**

Аналогичным образом разбиваем оставшуюся часть диалога на диалогические единства.

Работа затем проводится над каждым микродиалогом. Ребята сначала читают по ролям, стараясь не смотреть в учебник. На дом задается выучить имеющиеся микродиалоги.

На следующем уроке во время проверки домашнего задания в то время, как одна пара рассказывает диалог, другая его переводит. Затем ребята меняются карточками и учат микродиалоги товарищей.

На третьем уроке ребятам даются вразброс реплики первой части диалога. Задача учеников – составить их в правильном порядке, чтобы получился диалог, и перевести реплики, данные на русском языке.

**-Sasha, would you like to have lunch now?**

**- Я хочу, чтобы ты попробовал ореховое масло, сэндвичи с желе и холодный чай.**

**- Я покажу как их сделать. Их легко делать и они вкусные.**

**- And I’d like you to try different American food.**

**- Я хотел бы, чтобы ты пошел с нами на нашу ежегодную продуктовую ярмарку.**

**-The food fair is worth visiting.**

**-What is a food fair?**

**-«Продуктовая ярмарка» это когда рестораны и кафе выставляют в городе свои киоски и раздают образцы еды бесплатно.**

**-Why do they give away their food for free?**

**-Это способ рекламировать свой ресторан или кафе.**

**-They want people to know what kind of food they have, so that they’ll visit their restaurant.**

**-Папа, ты не возражаешь если мы пойдем на продуктовую ярмарку?**

**-Вовсе нет. Я вас подвезу. Ждите меня.**

После того как диалог составлен, несколько учеников стараются воспроизвести его с опорой на имеющиеся реплики. Учебники закрыты. На дом задается трансформировать диалог, если вторая реплика была бы:

**-I’m sorry, but I don’t like peanut butter and jelly sandwiches;**

а четвертая реплика была бы:

- **Oh, yes, I know what food fair is.**

На этом работа над первой частью диалога завершается. Вторая часть диалога “On Main Street” не содержит, по нашему мнению, ценного речевого материала для обучения диалогической речи. Поэтому ее содержание можно использовать в целях развития монологической речи, путем составления описания ярмарки.

Дальнейшее развитие навыков диалогической речи на основе материала Unit 7 проходит посредством работы над третьей частью диалога – “Tasting Booths”, которую в свою очередь рекомендуется разбить на два микродиалога, работа с которыми, ведется на двух уроках. Работа над данной частью диалога проводится аналогичным образом, но по желанию учителя может и варьироваться.

На седьмом уроке учитель предлагает провести игру. Теперь, когда микродиалоги заучены, учащиеся могут выступать в роли переводчиков. Разговор ведется в соответствии с одним из микродиалогов. Учитель объясняет, что он гость из России и не умеет говорить по-английски. Один из учеников – его друг по переписке – американец, который не знает русского языка. Они пришли на ярмарку, и им помогает переводчик, в роли которого сначала выступает один из сильных учеников. Таким образом, в роли переводчика стараются выступить все ученики.

На следующем уроке учитель объясняет, что диалог можно составить несколько иным способом, в зависимости от ситуации общения.

1. Для начала учитель предлагает ученикам реплики разного характера, многие из которых им уже знакомы, а некоторые – новые.

**Good morning!; Hi!; Glad to meet you!; Haven’t seen you for ages!; Excuse me for being late!; Life is going it’s usual way!; Nothing to complain of!; That’s all right!; I’m hungry as a hunter!; It’s high time to have a bite!; Would you like to have lunch?; That’s a good idea!; So do I!**

Учитель читает, учащиеся повторяют и переводят.

1. Затем дается задание выписать реплики:
   * обычно начинающие разговор; приветствия;
   * которыми можно ответить на приветствия;
   * извинения, сожаления по поводу опоздания;
   * ответные реплики подбадривающего характера;
   * выражения чувства голода;
   * побуждающие пойти куда-либо;
   * выражающие согласие.

3. Затем, на примере, с участием всех учеников, учитель показывает, как можно примерно составит начало диалога. После учитель дает задание составить свое начало диалога, используя имеющиеся выражения.

4. Далее учитель предлагает ситуацию. Представьте себе, что вы со своим другом возвращаетесь с тренировки домой. Вы очень голодны. Но дома, к сожалению, нечего покушать. Ваш друг предлагает вам пойти в кафе и перекусить. Вы, конечно, же, согласны. Но вдруг внезапно вспоминаете, что в городе проходит продуктовая ярмарка, где можно бесплатно поесть и попробовать разные вкусности. Ваш друг с радостью соглашается, и вы довольные идете в нужном вам направлении.

Согласно этой ситуации, ученики должны составить диалог, включающий в себя приветствие, выражение желания перекусить, предложения пойти куда-нибудь, информацию о ярмарке, выражение обоюдного согласия отправиться туда.

Как видно, ситуация довольно конкретная, содержит разные виды речевых поступков, и ученикам, хорошо усвоившим материал недавно изученного диалога, не составит труда произвести свой собственный. Учитель контролирует и консультирует каждую пару.

Далее, на оставшихся уроках ведется работа с меню, которые представлены в Unit 7 на стр. 287, 289, 290. После того, как с учениками проведена работа над лексикой, а также выполнены творческие задания, такие, например, как составление собственного меню, рекламы ресторана и т. п., можно использовать накопленный материал для работы по дальнейшему формированию и развитию навыков диалогической речи. Ребятам предлагается составить диалоги по следующей ситуации: вы встретили свою хорошую знакомую. Долго не виделись, и решили поговорить обо всем и выбрали для этого подходящее место – кафе. К тому же вы очень проголодались. Вы сидите в кафе за столиком и обсуждаете меню: спрашиваете, друг у друга, что собираетесь заказать. При этом вы высказываете мнение по поводу того или иного блюда, описываете его вкусовые качества. Вы предлагаете вашей подруге попробовать копченые свиные ребрышки. Она никак не соглашается, так как вообще не любит свинину. Убедите ее заказать именно это блюдо.

Как можно заметить, вышеупомянутая ситуация предполагает использование речевого и языкового материала, отработанного и усвоенного на протяжении всего цикла уроков по Unit 7 “Food Fair”.

Так же можно предложить ситуацию следующего вида: представьте себе, что вас пригласили на обед в американскую семью. Вы, конечно, очень рады, но все же чувствуете легкое волнение, так как не знаете как правильно вести себя в подобной ситуации. Вы звоните своему другу, который до этого много лет жил в Америке, и спрашиваете у него подробно обо всех тонкостях американского этикета за столом. Он с удовольствием делится с вами своим опытом.

При составлении диалога учащиеся могут опираться на содержание теста “When invited to an American home…” на 284 странице, а также воспользоваться материалом на странице 285.

Итак, подводя итоги, следует отметить, что в процессе развития умений и навыков диалогической речи на основе материала Unit 7 осуществляется преемственность, взаимосвязь между отдельными порциями этого материала как речевого, так и языкового, который, кроме того, отрабатывается и применяется посредством выполнения определенной системы упражнений, соответствующей основным этапам развития умений и навыков диалогической речи.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги нашей работы, хотелось бы сделать следующие выводы.

Рассматривая в настоящее время процесс обучения ИЯ с точки зрения его коммуникативной направленности, и выделяя приоритетные принципы коммуникативного подхода при отборе содержания, форм и методов при обучении ИЯ, мы тем самым определяем процесс обучения ИЯ как процесс обучения, в первую очередь, речевому иноязычному общению. Поскольку основной единицей речевого общения в процессе обучения ИЯ является на сегодняшний день диалогический дискурс, то, рассматривая язык как средство живого общения, следует обращать максимальное внимание на развитие неподготовленной диалогической речи.

Так как диалогическая речь как основная форма речевого взаимодействия обладает рядом индивидуальных особенностей и характеристик, то при отборе языкового и речевого материала, ровно, как и системы упражнений, направленных на поэтапное формирование умений и навыков диалогической речи, следует учитывать эти особенности и характеристики.

Диалогическая речь как системное явление требует соответствующего подхода к ее формированию, которое таким образом должно осуществляться посредством поэтапного выполнения определенной системы упражнений, что позволило бы сохранить преемственность в развитии умений и навыков диалогической речи и соответственно обеспечить эффективность их формирования. Более того, необходимо отметить важность использования коммуникативных ситуаций на уроке, которые помогают учащимся «окунуться» в живой процесс общения.

Таким образом, проанализировав учебник “Happy English II” и, выявив некоторые его недостатки в плане предоставления последовательно построенной системы упражнений по формированию диалогической речи, мы решили предложить альтернативную разработку по развитию умений и навыков диалогической речи на материале вышеупомянутого учебника, которая в достаточной степени соответствует принципам коммуникативного подхода, а также позволяет построить процесс обучения диалогической речи на основе поэтапного, системного формирования умений и навыков диалогической речи.

Кроме того, систематическое и целенаправленное использование учебно-коммуникативных ситуаций на уроке, позволяет привить учащимся умения и навыки условно-неподготовленной беседы на английском языке; позволяет учащимся дать возможность постоянно ощущать и видеть результаты их учебного труда, осознать практический смысл приобретенных ими речевых иноязычных умений и навыков. Применение УКС помогает, в свою очередь, организовать учебный процесс таким образом, чтобы характер учебной деятельности учащихся не ограничивал их инициативу, а наоборот, предоставлял бы им широкий простор для творческой деятельности.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брагина Л.Ф. О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи на средней ступени обучения / Л.Ф. Брагина // ИЯШ. – 1974. - № 3. – с.43-48.
2. Вайсбруд М.Л. Обучение диалогической речи / М.Л. Вайсбруд // ИЯШ. – 1965. - № 4. – с. 11-17.
3. Гальскова Н.Д. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 1989. - № 1. – с. 13-18.
4. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К.Б. Есипович. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
5. Жукова Е.А. Устный контроль при коммуникативно-направленном подходе к обучению иностранным языкам / Е.А. Жукова // ИЯШ. – 1991. - № 3. – с. 21-26.
6. Исхакова Ф.С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи / Ф.С. Исхакова // ИЯШ. – 1976. - № 4. – с.54-59.
7. Клементьева Т.Б., Шэннон Д. Счастливый английский. Кн. 2 для 8-9 кл. общеобразов. шк. / Т.Б. Клементьева, Д. Шэннон. – Обнинск: Титул, 1996. – 448 с.
8. Корнаева З.В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе / З.В. Корнаева // ИЯШ. – 1989. - № 1. – с. 36-42.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Высшая школа, 1969. – 284 с.
10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
11. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
12. Слободкина Н.Я. Вопросы коммуникативного обучения иностранному языку / Н.Я. Слободкина // ИЯШ. – 1965. - № 2. – с. 42-49.
13. Соколова В.А. О некоторых вопросах обучения диалогической речи / В.А. Соколова // ИЯШ. – 1968. – № 4. – с. 89-93.
14. Уайзер Г.М., Климентенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке / Г.М. Уайзер, А.Д. Климентенко. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.