КАМЧАТСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ КОЛЛЕДЖ

Факультет «Лингвистика»

КУРСОВАЯ РАБОТА

по Методике преподавания иностранных языков

на тему:

“Системы упражнений в диалогической речи на различных этапах обучения”

студентки II курса группы ЛВ-201

Таратыновой Олеси Валерьевны

Научный руководитель

Смык Марина Ивановна

г.Петропавловск-Камчатский

2001г.

#### Содержание:

##### Введение 3

###### Глава 1. Диалог как объект обучения. 5

1.1. Диалог как объект обучения 5

1.2. Психологическое содержание обучения диалогической речи 8

1.3. Виды диалогических упражнений 9

###### Глава 2. Структура и приёмы обучения диалогу. 12

2.1. Единицы обучения диалогической речи 12

2.2. Подходы к обучению диалогической речи 13

2.3. Приёмы обучения диалогу 14

2.3.1. Использование стимулирующих реплик 14

2.3.2. Макро - и микроситуации 21

###### Глава 3. Наглядность при обучении диалогической речи. 26

3.1. Кодоскоп 26

3.2. Печатный текст 27

3.3. Использование картинок 28

##### Заключение 33

**Список используемой литературы** 34

**Введение:**

Данная курсовая работа посвящена различным системам упражнений в диалогической речи на разных этапах обучения иностранному языку.

Как известно, диалог занимает практически 70 % нашей разговорной речи и, при изучении иностранного языка, является одним из неотъемлемых компонентов обучения.

В настоящей курсовой работе диалог рассматривается как процесс общения двух или более собеседников-партнеров, где в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

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

Данная курсовая работа состоит из 3-х глав, введения и заключения.

В первой главе диалог рассматривается как имеющий различные виды объект обучения, а так же психологическое содержание обучения диалогической речи.

Вторая глава посвящена структуре, подходам и приёмам обучения диалогу на различных этапах обучения.

В третьей главе внимание акцентируется на использовании наглядности при обучении диалогической речи: кодоскопа, печатного текста, картинок с усложненной неразвёрнутой ситуацией.

Практическая значимость работы заключается в использовании диалогов на разных этапах обучения для более успешного усвоения и закрепления материала, а также практического использования в разговорной речи.

**Глава 1.**

**1.1. Диалог как объект обучения**

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

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

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

Выделяют следующие экстралингвистические **черты диалога**, являющиеся следствием участия в нем нескольких партнеров: коллективность информации; возможную разноплановость информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников

Диалогическая речь значительно менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако, в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнера, на типичные для диалога повтор.

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

Диалогическое речевое действие, как и всякое действие, может быть одношаговым и многошаговым, может выступать в качестве составной части целого и рассматриваться как целое, составленное из частей. Речевой акт определяется как установление соответствия между двумя деятельностями и включение речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов последней. В естественном деятельностном акте речевое действие по-разному может соотноситься с деятельностью в целом, играть большую или меньшую роль в достижении конечной цели.

Степень развернутости диалогического действия зависит от характера соотношения его с неречевым. Если цель деятельностного акта осуществляется в основном за счет неречевого действия, акт речи бывает свернутым, одношаговым. Одношаговое речевое действие занимает подчиненное положение в деятельностном акте, может осуществляться параллельно с другим действием и иметь с ним общую мотивацию. Фоном для него служит статичная внешняя ситуация, объединяющая обоих участников. Занятые совместной производственной деятельностью или домашними делами, люди обмениваются 1–2 краткими репликами с целью прокорректировать выполняемое действие, получить справку или недостающий предмет для его выполнения, привлечь другого человека к совместным действиям, оценить его действия или совместно наблюдаемые действия других людей или просто пожелать друг другу доброго здоровья, поздравить с праздником.

Многошаговым речевое действие может быть тогда, когда оно является доминирующим в деятельностном акте. Мотивы такого действия могут совпадать с социальными потребностями говорящих (с потребностью самовыражения, общения, самоутверждения, познания). Цель высказывания может состоять в том, чтобы переубедить собеседника в чем-то, дать инструкцию, выразить свои чувства, получить сведения и т. д. Многошаговое речевое действие может предшествовать неречевому (тогда целью будет планирование); может следовать за ним (обсуждение результатов, воспоминания). Где и когда происходит спор или обмен воспоминаниями, не столь существенно для содержания разговора. Он вызван внутренней ситуацией, на первый план выступают особенности говорящего: его вкусы, взгляды, степень его информированности по данному вопросу и многое другое.

Промежуточной формой между одношаговым и многошаговым действием является диалог. Такие диалоги ведутся преимущественно в сфере обслуживания, где акт коммуникации осуществляется между человеком, выполняющим предметное действие, и заказчиком. Такой диалог возникает на базе внешней ситуации. Содержание его более или менее стереотипно, язык изобилует штампами. Качественные характеристики сближают его с одношаговым действием. Однако по количеству сообщений на каждого участника такой диалог ближе к многошаговому действию.

**1.2. Психологическое содержание обучения диалогической речи.**

Говорение выступает в двух формах: монологической и диалогической. Эти формы имеют различия не только в лингвистических характеристиках, но и в психологическом плане. Рассмотрим диалогическую форму говорения с точки зрения раскрытия психологического содержания обучения им.

Диалог – это процесс общения двух или более собеседников-партнеров, поэтому в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера.

Диалог связан с рядом умений, обеспечивающих ход беседы.

Первым является стимулирование собеседника на высказывание. Стимулом для беседы может быть:

– вопрос, например: Are you going home? Does Peter live fare from school? Where are you going? You will stay after classes, won’t you? Can you play football or hockey?

– утверждение, например: I’m going home, которое может стимулировать разную по форме реакцию;

– просьба, предложение, например: Help me, please. Let’s go there together. Will you open the window? Will you give me your pen? Give me your pencil, please и т.д.

Второе умение – это реагирование на речевой стимул. Реплика-стимул и реплика-реакция составляют диалогическое единство. Наиболее распространенными являются четыре типа диалогических единств.

Вопрос – утверждение:

На вопрос Are you going home? возможна речевая реакция No, I’ll stay at school или No, I’m going shopping.

На вопрос Does Peter live far from school? возможна речевая реакция Yes, Peter lives very far from school, или I don’t know или Not very far, или Near "Rodina".

Вопрос – вопрос:

Are you going home? – Why do you ask me?

Will you help me? – What shell I do?

Утверждение – утверждение:

I’m going home. – So am I или And I’ll stay at school.

Утверждение – вопрос:

I’m going home. – Why are you going home?

I’m writing a letter. – Who are you writing to?

Третье умение – развертывание реплики-ответа до придания высказываниям характера беседы. Например:

– Have some more fish?

– No, thank you. It is very nice, but I can’t eat any more.

К. Hello, Mike!

М. Hello, Kate! It’s nice to see you.

К. Are you glad to be back to school again?

М. I am. But it was nice to have holidays. I was out-of-doors all day long. I had a lot of fun. And what about you?

К. I had a very good time, too. I often went to the stadium and played with my friends.

Эти умения формируются у учащихся при обучении говорению на английском языке на начальном этапе.

**1.3. Виды диалогических упражнений.**

**1.** Первый тип – **фонограмма с диалогической речью**, представленная на уровне подготовительного упражнения для формирования навыков аудирования. Этот тип фонограммы «демонстрирует» диалог, который ведется на иностранном языке. Наличие вопросительных предложений со специфическим мелодичным и ритмичным рисунком и соответствующих им реплик, так называемый «подхват» речи собеседника, употребление эллиптических форм, мотивированных предшествующими выражениями, несколько затрудняют восприятие диалогической речи. Поэтому вначале приходится учить на небольших упрощенных, иногда даже искусственных (например, вопросы с последующим полным ответом) диалогах, понимаемых учениками сравнительно легко. Контроль в таких случаях целесообразнее всего осуществлять в форме перевода или пересказа на родном языке.

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

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

**4.** Четвёртый тип – **фонограмма с диалогической речью**, предлагаемая как речевое упражнение для формирования активно-речевых навыков. В зависимости от сложности самого диалога такое упражнение можно выполнять на разных этапах обучения. После многократного прослушивания и выполнения подготовительных упражнений ученики смогут использовать фрагменты таких диалогов при решении своих речевых задач в сходных ситуациях.

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

**Глава 2.**

**2.1. Единицы обучения диалогической речи.**

Рассмотрение обучения говорению как цели начнем с диалогической формы общения как наиболее характерной для проявления коммуникативной функции языка. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители английского языка; умение вежливо попрощаться; умение представить кого-то кому-то; выразить согласие и несогласие что-то сделать; умение поздравить с праздником, днем рождения, Новым годом и пр.; выразить сожаление, извинение; выразить радость, восторг, неудовольствие и т. д.

Единицами обучения диалогической речи могут быть **диалогические единства**. Диалогические единства могут быть разными по структуре. Наиболее распространенные из них:

– вопрос – ответ:

Do you live near London? – Oh, yes, in a small country house.

Can you skate or ski? – I can ski.

– вопрос – вопрос:

Is it your pen? – Why do you ask me?

Will you help me? – What shell I do for you?

– утверждение – вопрос:

I shan’t go to the park. – Why? What will you do?

I want to know his address. – What for?

– утверждение – утверждение:

I'll go to the library after classes. – And I’ll stay there.

This is a box of sweets for you. – Oh, thank you, I like sweets very much.

Единицей обучения диалогу может быть не только диалогическое единство, но и целый **короткий диалог**-образец, состоящий из нескольких (2 – 3) диалогических единств. Например:

– Hello, Fred.

– Hello.

– It's a fine day today, isn't it?

– Certainly it is.

– Then let's go for a walk to the park.

– OK. Etc.

**2.2. Подходы к обучению диалогической речи.**

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный.

При **дедуктивном подходе** обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Сторонники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и т.п. Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умения самостоятельно использовать материал в речи, сосредоточивая внимание на формальной стороне речи. Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях.

Второй подход – **индуктивный** – предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения. Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании первичных умений, и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль, не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самостоятельно планировать речевые действия «через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия», а также «развертывать содержание и форму речевых значений, адекватных смыслу».

В соответствии с индуктивным путем обучения подготовка к ведению диалога включает:

1. совершенствование психических механизмов диалогической речи;
2. формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи;
3. овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации.

**2.3. Приёмы обучения диалогической речи.**

**2.3.1. Использование стимулирующих реплик.**

Обучение диалогической речи начинается с обучения реагированию на реплику собеседника. Сначала учитель дает стимулирующие реплики, разнообразя их в зависимости от типа диалогических единств, а учащиеся овладевают умением реагировать на них. Разнообразие реакции зависит от класса, от языковых средств, которыми они располагают, от индивидуальных особенностей учащихся. Например, на реплику-стимул What's his name? (показывается фотография) может последовать различная реакция:

Р1 – Anton Pavlovich

Р2 – His name is Anton Pavlovich.

Р3 – I don’t know.

Р4 – I don’t know what his name is.

Или на реплику-стимул учителя It’s a fine day today могут последовать такие реакции:

Р1 – Oh, yes. It’s great.

Р2 – Not very.

Р3 – It sure is.

Р4 – I can't say so. It’s windy. Etc.

Дальше стимулирующие реплики дают сами дети, а их товарищи реагируют на них. После того как учащиеся научатся без труда, в быстром темпе реагировать на стимул с помощью одной реплики, учитель показывает им, как можно развернуть реагирующую реплику в короткое высказывание. Например:

Р1 – What season do you like, Maria Ivanovna?

Т – I like spring. It’s warm. The sun shines brightly. And I can work in the garden and what about you, Petya?

Для того чтобы обучение реагированию не было формальным и носило коммуникативную направленность, учитель может использовать разнообразные игры. Например, очень важно научить учащихся быстрому реагированию на стимулирующие вопросы. Для этого можно использовать игру «Пинг-понг».

– Do you like to play badminton?

– Yes, I do.

– Can you play it well?

– Yes, I can.

– Did you play it in summer?

– Yes, I did.

– Is it difficult to play it?

– No it isn't.

– Will you teach me to play it?

– Yes, it's my pleasure.

Эта игра, проводимая в быстром темпе, формирует у учащихся правильную реакцию на стимулирующие разнообразные вопросы. Учитель начинает эту игру, а затем передает свою функцию детям. Повторяя подобную работу в ходе обучения реагированию, а оно должно проходить на протяжении всего начального этапа, потому что составляет суть беседы (диалога), учитель добивается формирования этого важного умения. Эта работа позволит предупредить и исключить типичные ошибки типа:

Т – Do you like to skate?

Р. – Yes, it is.

Или игра «Угадай», например, угадай, где был Петя в воскресенье:

Т – Where was Pete on Sunday?

– At the Zoo.

– I believe at the Zoo

– In the park.

– I think he went to the country.

– At the cinema.

– At his Granny’s.

– I think he was at home.

Петя слушает детей, а тот, кто отгадывает, становится «ведущим» и предлагает свой вопрос, например: Where was Sashya last Saturday? – и игра продолжается.

В процессе обучения реагированию начинается обучение и стимулированию. Этой же цели служит и ряд упражнений, мер побуждение учащихся к началу диалога через косвенный вопрос.

Т – Igor, ask Petya what he did yesterday.

Igor – Petya, what did you do yesterday?

Petya – I walked with my dog.

Этой же цели служит игра «Угадай». Ученик выходит класса, а класс задумывает какой-нибудь предмет, его хождение или действие с ним. Вопрос для отгадывания быть очень простым, однотипным: Is it a ...? или отгадывающие задают ряд вопросов, например: What color is it? Where is it? Is it large or small? What can we do with it? Etc.

В такой игре учащиеся учатся стимулированию речи с помощью вопросов. Однако стимулом для начала беседы может быть и утверждение. И это надо показать учащимся. Например, учитель дает реагирующую реплику и просит детей подобрать разные высказывания-стимулы, которые бы вызвали данную реакцию. Например: Т – With whom did you go there? Возможны стимулы:

– I went to the theatre yesterday.

– I went to the country last Sunday.

– We went to the Zoo last Saturday. Etc.

Учитель может предложить учащимся развернуть стимулирующее высказывание. Например, та же реакция With whom did you go there? может быть вызвана следующими стимулами:

– I like “Buratino” very much. I went to the theatre yesterday.

– The weather was so fine. We went to the country last Sunday.

– I like to sing and dance. We went to our friends last weak.

– I am fond of animals. We went to the Zoo last Saturday.

Если единицей обучения является краткий диалог-образец, то работа с ним проходит три ступени:

1. Восприятие и понимание.

2. Воспроизведение (простое и с модификацией).

3. Использование его в новых ситуациях.

Дети слушают диалог либо в звукозаписи, либо в исполнении учителя. Учитель обеспечивает и проверяет понимание диалога. Затем дети слушают его еще раз с опорой на печатный текст и отрабатывают чтение, то есть воспроизводят его. Дома (а иногда и в классе) учащиеся заучивают диалог и воспроизводят его уже по памяти. Далее учитель предлагает учащимся слова для подстановки или учащиеся делают это сами. Таким образом, происходит воспроизведение диалога с модификацией. Например, диалог:

– Jack isn't at school today.

– What' the matter with him?

– He is ill.

Учащиеся могут заменить имя и последнюю реплику (He is not well. I don’t know. Etc.).

Таким образом, учащиеся запоминают структуру английского диалога и сами диалогические единства, что позволяет им в новых ситуациях использовать те из них, которые подходят для данной ситуации общения.

Подавляющее большинство упражнений, применяемых в обучении диалогической речи, речевые. Однако первоначальное знакомство с новыми типовыми фразами в типичных для диалога комбинациях может проводиться в отрыве от речевой ситуации. Цель таких упражнений – установить в памяти учащихся прочные связи между репликами, которые постоянно или достаточно часто выступают в составе данного диалогического единства, т. е. Отработать контекстные связи на функциональной основе и структурные связи между репликами. Вне речевой ситуации можно также обеспечить лексическое разнообразие реплик, учить развертыванию и сцеплению реплик, а также формировать автоматизмы в грамматическом и лексическом преобразовании реплик. Соответственно можно выделить три вида работы над материалом:

1. заучивание диалогических единств наизусть;
2. комбинирование реплик на основе функциональных связей;
3. грамматические и лексические преобразования реплик.

Усвоение новых диалогических единств происходит путем заучивания коротеньких диалогов, состоящих из одного-двух единств. Так усваиваются единства, включающие приветствия, обращения, формулы вежливости, а также синтаксические единства, которые допускают варьирование ответной реплики:

– Happy New Year, Ann!

– Happy New Year, Peter!

– I wish you all the best.

– The same to you.

– Let us go to…

– With pleasure (I am sorry, but I can’t).

В процессе заучивания диалогических единств, когда имеется возможность сосредоточить внимание учащихся на форме речи, создаются наиболее благоприятные условия для отработки интонации, характерной для реплик разных видов. Разучивание маленького диалога лучше начинать со слухового восприятия. Тогда первое, самое яркое впечатление будет хорошей основой для усвоения звуковой формы единства; развивается и слуховая память, что также важно для диалога. Разучивание диалогического единства на слух воспроизводит условия оперирования репликами в естественном диалоге. Однако было бы неверно ограничиться одним только слуховым восприятием разучиваемого диалога, так как при этом возможно искажение и неправильное слияние слов, неправильное членение фразы. Поэтому следующий этап разучивания диалога целесообразно подкреплять зрительным его восприятием. Письменный текст будет хорошей опорой для повторения диалога дома.

Воспроизведение даже маленького диалога не должно носить форму безучастного проговаривания заученного. Стараясь приблизить это упражнение к условиям речевого общения, учитель описывает вербально или показывает на картинке ситуацию, в которой может возникнуть подобный диалог. Учащиеся должны вообразить себя одним из действующих лиц и действовать в стиле этого персонажа, инсценируя диалог. Если диалог воспроизводится по лицам, то желательно, чтобы каждый из партнеров поочередно выступал в роли то первого, то второго собеседника.

Существенным компонентом подготовки языкового материала являются всякого рода грамматические и лексические преобразования реплик в соответствии с вариативностью условий их употребления в речи (изменение действующего лица, времени действия и др.). Упражнения, рекомендуемые для этой цели, делятся по структурному принципу на дистрибутивные (изменение синтаксических связей), подстановочные (расширение ассоциативных связей) и трансформационные (расширение тех и других связей). Выбор упражнений связан с лексическими и грамматическими особенностями реплик.

Обычно используются две группы упражнений, различных по степени самостоятельности реакции учеников в диалоге: на продуцирование диалога с заранее заданными правилами (при этом используются модели с переносом действия на другое лицо, другой предмет, другое время, с изменением характера действия); на продуцирование диалога, вызванного стимулятором, заложенным в высказывании партнера. Реплики, усвоенные в составе диалогических единств, следует затем включать в новые комбинации. Нужно также ввести в диалог фразы, употреблявшиеся ранее в монологических высказываниях. С этой целью можно использовать серию упражнений, предусматривающих комбинирование реплик на основе контекстных связей: выбор из двух колонок реплик, подходящих по смыслу; называние опорной реплики к данной реактивной; называние реактивной реплики к данной опорной. На стадии комбинирования речевого образца с ранее изученными предлагаются также упражнения на расширение реплик.

Особенность всех перечисленных упражнений в том, что они направлены на установление интервербальных связей, т. е. учат реагировать только на лингвистический стимул. Их можно отнести поэтому к числу подготовительных упражнений. Подготовив таким образом материал для диалогической речи, можно приступать к выполнению речевых упражнений. Как известно, речевая деятельность моделируется в педагогическом процессе с помощью учебно-речевых ситуаций (УРС). УРС определена как совокупность речевых условий, задаваемых учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществили речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей

В качестве компонентов УРС рассматривают формулировку задания упражнения, моделирующую мотив или цель речевого действия; описание обстановки (условий и участников общения), моделирующее все компоненты речевой ситуации, УРС должна вызывать интерес у учащихся, учитывать их жизненный опыт и языковые возможности; условия ситуации нужно сообщать в предельно сжатой форме. Эффективность ситуации определяется соотношением между объемом речевой реакции и описанием ситуации.

Эти общие положения конкретизируются применительно к характеру речевого акта, который подлежит моделированию на данном этапе обучения. В зависимости от того, хотим мы получить одношаговое или многошаговое речевое действие, должен меняться состав компонентов ситуации и их, качественные характеристики.

**2.3.2. Макро- и микроситуации.**

В зависимости от вида ситуации, положенной в основу обучения, речевые упражнения делятся на две группы, каждая из которых обеспечивает формирование определенной ступени в обучении диалогической речи.

В качестве первой ступени рассматривается обучение диалогу, имеющему характер малошагового действия на основе микроситуации. Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи. Это умение включает три компонента:

а) реакцию опорной репликой на ситуацию;

б) понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию;

в) реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи.

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

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

Упражнения на функциональной основе проводятся с опорой на микроситуацию. Микроситуацией называют ситуацию, речевой реакцией на которую является сочетание двух-трех взаимосвязанных реплик. Например ситуации необходимости, непонятной или неопределенной информации, установления контакта и др.

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

Неотъемлемым компонентом внешней ситуации является обстановка, на фоне которой развертывается диалог, – место действия, время, предметное окружение, предметные действия, взаимоотношения участников диалога, вытекающие из особенностей их ролей. Каждый из перечисленных факторов может стать компонентом УРС только при том условии, если с ним связаны определенные речевые реакции. Поскольку центральным звеном такой ситуации является действие, а не личность, выполняющая это, действие, роли участников ситуации не имеют решающего значения.

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

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

Упражнения на основе микроситуации по характеру реакции близки к контекстным, однако необходимость учитывать предлагаемые обстоятельства для правильной реакции требует большей активизации мыслительной деятельности учащихся приближает учебный диалог к естественному. Обучение ведению многошагового диалога на основе макроситуации осуществляется с учетом структуры речевого действия, которое складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Отправляясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора в зависимости от содержания и формы сообщений партнера, уточняет характер следующей реплики. Ведение диалога на логической основе – творческая деятельность. Задача обучения состоит в том, чтобы дать учащимся опыт в такого рода деятельности, подготовить к ней.

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

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

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

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

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

Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развернутый диалог, давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемого мотивы и цели. В этом состоит основная задача и основная трудность обучения диалогу на том этапе, когда механизм диалога уже подготовлен и надо дать сформированным навыкам и умениям выход в речь. Выполнение этой задачи связано с выбором предмета речи, правильной постановкой задачи, подбором участников.

Поэтому основные компоненты макроситуации – тема, цель и роли.

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

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

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

**Глава 3. Наглядность при обучении диалогической речи.**

**3.1. Кодоскоп.**

Обучение диалогической речи может стимулироваться наглядностью, текстом, прослушанным или прочитанным, просмотренным диафильмом, слайдами или вербально заданной ситуацией. Так, например, при обучении диалогической речи можно использовать кодоскоп. Учитель заготавливает транспарант, на котором представлены слова отца, обращенные к сыну (или стимулирующие реплики). В задачу учащихся входит подбор реагирующих реплик, подходящих по смыслу, с тем, чтобы получился диалог.

Father: I say, Sonny, what shell we buy for Mummy on Woman’s day?

Sonny (1) ...

Father: That’s a good idea! And what will you say to Mum?

Sonny: (2) ...

Реагирующими репликами могут быть:

(1) Let's buy her some flowers.

Let's buy her a large box of sweets.

Let's buy her the book about Moscow. Etc.

(2) I’ll say, “Dear Mum, I love you so much”.

I’ll say, “Best wishes for Mother’s Day”.

Проецируя на экран слова отца, учитель предлагает включиться в беседу. Эту работу следует проводить в парах. Во время работы учащихся учитель наблюдает за ними, оказывает помощь тем, кто в ней нуждается, а на контроль вызывает одну-две пары. В слабом классе перед работой в парах можно дать образец выполнения задания или в звукозаписи, или в исполнении учителя с сильным учеником.

Хорошим, полезным упражнением, формирующим диалогическую речь, является задание типа Listen, read and act. Смысл этих заданий, развивающих умение вести беседу, заключается в их последней части (act), что, к сожалению, не всегда выполняется на уроках.

**3.2. Печатный текст.**

Диалогическая речь может стимулироваться печатным текстом, который легко драматизируется. Например, "William and Mr. Romford". После прочтения текста дети разыгрывают следующий диалог между мистером Ромфордом и Вильямом:

– Hello, Mr. Romford!

– Hello, William! Are you going home now?

– Yes.

– Give this to your sister, please. Tell her it’s a present from me for her birthday. But don’t open the basket. There is a nice little cat in it.

– All right.

– You must give it to Ethel, but you mustn’t open it in the street.

Диалогическую речь можно развивать и на основе прослушанного текста. Например, "It doesn’t matter". Перед прослушиванием текста учащиеся получают задание: " Dramatize the text ". В результате может быть следующий диалог между Бетти и Мэри.

– What are you doing, Betty?

– I'm writing a letter to my friend Kitty.

– But how can you? You can’t write.

– Well, it doesn’t matter, because Kitty can’t read.

Стимулом для развития диалогической речи может быть и вербально заданная ситуация. Например, You meet a friend. He (she) says he (she) has a new flat (house). Have a talk with him (her) about his (her) new flat. В сильном классе такого задания достаточно. В слабом классе можно дать опоры в виде вопросов или только вопросительных слов: When… Where… How many rooms… Is it far from… Etc.

Диалогическую речь можно стимулировать просмотром диафильмов и организацией беседы между учителем и классом, учеником и учеником: о ком (о чем) они узнали из диафильма, понравился ли диафильм, что понравилось. Например, детям предлагается посмотреть диафильм "Tim Goes to School" и побеседовать на эту тему.

**3.3. Картинки.**

Работа по картинкам с усложненной неразвернутой ситуацией. Развитие речи учащихся на базе картинок с неразвернутой ситуацией проводится не в отрыве от основной работы на уроке по учебно-методическим комплексам, а включается в урок при введении и активизации языкового материала, при тематическом повторении такового, а также для развития навыков и умений аудирования, диалогической и монологической речи учащихся. Работа с данным видом картинок характеризуется тем, что вне зависимости от используемых приемов работы с материалом пособия и учитель, и учащиеся, отталкиваясь от предложенной на картинке ситуации, подходят творчески к развертыванию этой неопределенно очерченной ситуации в ряд различных по своему содержанию вариантов, соответствующих интересам и возможностям каждого учащегося. Основным должно быть развитие речевой деятельности учеников с опорой на фантазию, домысел, внутреннюю наглядность, при естественном использовании в их речи языкового материала, усвоенного в течение всего предыдущего курса обучения английскому языку.

Выбор вида работы зависит от того, что отрабатывается на уроке. Разнообразие форм работы по картинкам как с простой, так и с усложненной неразвернутой ситуацией призвано помочь избежать монотонности и способствовать инициативному иноязычному речетворчеству учащихся в процессе развития мыслительной деятельности.

Рекомендуемая последовательность использования видов работы по данному виду картинок следующая:

1) Рассказы учителя для развития восприятия английской речи на слух и создания установки на использование домысла при составлении новых вариантов развертывания ситуации, предложенной на картинке.

2) Вопросы учащихся учителю по картинке для создания нового варианта ситуации.

3) Работа учащихся в парах. Этот вид работы может иметь несколько вариантов: а) беседа о любом человеке, изображенном на картинке; б) развертывание исходной ситуации; в) составление диалога, который мог бы произойти между изображенными на картинке лицами. После парной работы может быть разыграна перед всем классом новая беседа между двумя или несколькими учащимися.

4) Составление рассказа учащимися по цепочке.

5) Собственные рассказы учащихся, составленные на базе изображенной на картинке исходной ситуации. Следует напомнить, что при работе с данным видом наглядности учитель должен подсказывать учащимся языковой материал, частично ими забытый или выходящий за рамки усвоенного, но необходимый им для собственного развертывания исходной ситуации, изображенной на рисунке. Необходимо всемерно стремиться к тому, чтобы речевая деятельность учащихся протекала по возможности плавно.

Одну и ту же картинку можно использовать в классах на разных этапах освоения языка в соответствии с отработкой соответствующего тематического материала. Учащимся можно также предложить запомнить схему изображенной на картинке неразвернутой ситуации, по которой они работали на уроке, и составить по ней дома рассказ, развертывающий ситуацию с опорой на индивидуальный домысел, рассказ от лица одного из изображенных на картинке лиц, а в отдельных случаях и диалог между ними.

При работе по картинкам с усложненной неразвернутой ситуацией в качестве речевой зарядки рекомендуется использовать составление классом рассказов по цепочке или же разговор по схеме класс - учитель, класс – ученик, учитель - класс, что при определенной тренировке учащихся вполне достижимо.

Предлагаемая система работы по картинкам с усложненной неразвернутой ситуацией не предполагает воспроизведения учащимися рассказов учителя, так как пересказ, не являясь самостоятельным по содержанию видом речи, недостаточно вовлекает в иноязычную речевую деятельность собственного мышления учащихся, не стимулирует развитие домысла и фантазии, не приближает ситуацию, изображенную на рисунке, к жизненному опыту каждого ученика и в силу этого не может считаться ни творческой, ни, тем более, инициативной речью.

Пересказ (репродукция) опирается в основном на мнемические способности учащегося. При выполнении этого вида работы внимание учеников сосредоточивается не на выражении своих мыслей, образов, эмоций, отношения и т.д., а на припоминании деталей того, что было дано в исходном тексте. Последнее требует времени, поскольку темп речевой деятельности естественно снижается, а в учебный процесс вовлекается только ограниченное число учащихся. Это не значит, что использование такого приёма как воспроизведение прослушанного или прочитанного не рекомендуется

Основные задачи рассказов учителя при работе по картинкам с усложненной ситуацией следующие:

1) Показать учащимся, что одна и та же картинка может быть отправным пунктом для развертывания самых разнообразных ситуаций и что главным в данном случае является не изображенное, а внутренняя наглядность, собственный домысел, фантазия, интересы и языковые возможности каждого учащегося;

2) стать своеобразной «запальной свечой» для активной речевой деятельности учеников. Поэтому более плодотворным будет, если учащиеся, прослушав рассказ, начнут уточнять детали у учителя или у другого ученика или же высказывать свое отношение к услышанному.

Например, прослушав текст по теме «Appearance» о какой-нибудь девочке, учащиеся могут начать спрашивать: «Есть ли у нее то-то и то-то?» (Has she (a) ...?), «Нравится ли ей то-то или то-то?» (Does she like ...?) и т. д. или же говорить: «Я не думаю, что она … » (I don’t think she is (can, will) ...) и т. п. При определенной привычке использовать творческую и инициативную речь, которая должна формироваться с младшей ступени обучения языку, ученики смогут задавать по каждому тексту самые разнообразные вопросы и давать самые непредвиденные суждения, через которые и осуществляется контроль не только степени понимания прослушанного, но и внимания каждого ученика во время рассказа учителя. Вопросы и высказывания отдельных учеников надо стремиться превратить в беседу между ними, сделать ее достоянием всего класса.

Если задается вопрос, повторяющий материал текста или противоречащий ему, то учитель может обратиться к одному из учеников за соответствующим уточнением: «Так какого цвета глаза у Маши?» (What was the color of Masha’s eyes?), «Так что было у Коли в руке: сумка или книга?» (What had Kolya in his hand – a bag or a book?) и т.д.

Главное – это стимулировать самостоятельную речь учеников в естественной быстропротекающей беседе по схеме класс • учитель, класс - ученик, класс - класс. При определенной натренированности учащихся, которая достигается только при систематической и целенаправленной работе, этого добиться можно. Тогда и времени на выполнение задания потребуется меньше, и результаты по развитию устной речи учащихся будут выше.

Учитель может использовать различные тексты, вносить в них частичные изменения в соответствии с условиями и интересами каждой конкретной группы учащихся, составлять свои собственные по аналогии. Такое включение в тексты незнакомой лексики определяется необходимостью приучать учащихся воспринимать тексты, имеющие не только хорошо знакомую им лексику, развивать у них смысловую догадку, а также стремлением приблизить язык текстов к естественному, насколько это возможно при его ограниченном составе. Слова, которые могут вызвать затруднение в понимании, могут быть даны в тексте с русским эквивалентом, чтобы учитель мог сразу же дать его ученикам, если в этом возникнет необходимость. Они необходимы ученику только для понимания данного текста, а возможный переход их в долговременную память учеников должен опираться на непроизвольное запоминание. Поскольку тексты составляются в основном по языковому минимуму учебно-методических комплексов по английскому языку, они не должны представлять для учащихся затруднений; сложное же для понимания место надо спокойно объяснить, не прерывая основной линии повествования, например: "My friend told me a funny story – смешную историю – so he told me a funny story about ..." и т.д.

Чтобы повысить эмоциональное воздействие текстов на учащихся, повысить их заинтересованность в том, о чем в них говорится, их следует рассказывать, опираясь на картинку, а не читать по книге. Необходимо добиваться непосредственного понимания сказанного с последующей речевой реакцией со стороны учеников в виде серии уточняющих вопросов и собственных высказываний, то есть в творческой или инициативной формах речи – вот рекомендуемый в данном пособии путь дальнейшей интенсификации процесса обучения иностранному языку, необходимость в котором вызывается ограниченным количеством времени, отводимом на изучение данного предмета.

Самое главное при организации диалогического общения – создание положительного эмоционального настроя к выполняемой детьми деятельности. Формальное выполнение заданий, способствующих развитию навыков диалогической речи, сводит на нет практический результат.

**Заключение:**

Таким образом, в результате анализа используемой литературы и самостоятельной работы над темой, мы:

1. Рассмотрели диалог как объект обучения, психологическое содержание диалогической речи, виды диалогических упражнений.

2. Установили, что в структуру обучения диалогу входят диалогические единства и короткие диалоги, а основными подходами к изучению диалогов являются:

а) дедуктивный (изучение диалога как комплекса, состоящего из нескольких диалогических единств),

б) индуктивный (путь от усвоения элементов диалога до самостоятельного его ведения).

3. Выяснили, что использование такой наглядности, как: кодоскоп, печатный текст и картинки с усложнённой неразвёрнутой ситуацией, при обучении диалогам на иностранном языке важно и необходимо.

**Список используемой литературы:**

1. Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина “Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях” (пособие для учителей и студентов педагогических вузов), М, 2000г.
2. Г.В. Рогова “Методика обучения иностранным языкам в средней школе”, М, 1991г.
3. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова “Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе”, М, 1981г.