



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

Тема

Использование проектной технологии в развитии умений
диалогической речи в процессе обучения английскому
языку

Выпускная квалификационная работа
по направлению_44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Направленность программы бакалавриата
«Иностранный (английский) язык. Иностранный (французский)
язык»

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не
рекомендована

«_____» _____ 20__ г.

зав. кафедрой английского языка
и МОАЯ

Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-

503-091-5-2

Рящикова Татьяна

Евгеньевна

Научный руководитель:

Доктор педагогических наук,

Возгова Зинаида Владимировна

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	6
1.1. Проблемы в обучении диалогической речи в свете изменений в образовательной системе России.....	9
1.2. Содержание проектной технологии.....	16
1.3. Проектная технология как основа развития умений диалогической речи.....	27
Выводы по главе I.....	36
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	37
2.1. Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения.....	37
2.2. Методические аспекты развития умений диалогической речи на основе проектной технологии.....	45
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	50
Выводы по главе II.....	57
Заключение.....	58
Библиографический список.....	60

Введение

Процессы глобализации, интеграция России в мировое образовательное пространство ставят новые цели перед системой образования, которые отражены в образовательных стандартах последнего поколения [ФГОС 2014]. Главной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся, обеспечивающей владение иностранным языком (ИЯ) как средством межкультурного общения.

В организации речевой деятельности на уроках английского языка соблюдается равновесие между деятельностью, организованной на произвольной и непроизвольной основе. Всюду, где возможно, условия реального общения моделируются в ролевой игре и проектной деятельности, чтобы максимально использовать механизмы непроизвольного запоминания.

Работа по овладению языковыми средствами тесно связана с их использованием в речевых действиях, выполняемых учащимися при решении конкретных коммуникативных задач. При этом используются разные формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) как способы подготовки к условиям реального общения. Создаются условия для развития индивидуальных способностей учащихся в процессе их коллективного взаимодействия, помогающего создавать на уроке атмосферу взаимопонимания и сотрудничества. Это способствует развитию самостоятельности, умения работать с партнером / партнерами, умения быть членом команды при решении различного рода учебных и познавательных задач. Одним из действенных способов организации речевого взаимодействия учащихся часто выступают проектная методика и работа в малых группах сотрудничества.

Таким образом, актуальность исследования определяется недостаточной изученностью проблемы формирования и развития

Анализ литературы и практики обучения иностранному языку выявил противоречия между традиционным подходом к обучению иностранному языку и потребностью в овладении использованием метода проектов в процессе преподавания АЯ, позволяющий успешно достигать цели в реальной ситуации межкультурной коммуникации.

Вышеизложенное противоречие привело к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, как и каким образом должна быть организована проектная деятельность для обеспечения продуктивного развития умений диалогической речи.

Объектом исследования выступает учебный процесс по развитию умений диалогической речи на основе использования проектной технологии на уроках иностранного языка средней школы.

Предмет исследования – метод проектов, используемый на уроках иностранного языка учеников старшего школьного возраста.

Цель настоящей работы состоит в создании комплекса заданий обеспечивающий эффективное развитие умений диалогической речи на основе метода проектов старшеклассников в средней школе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что использование проектной технологии для развития умений диалогической речи в процессе обучения английскому языку является наиболее эффективным способом достижения этой цели.

Проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать изменения в образовательной системе России по ФГОС.
2. Проанализировать состояние проблемы использования проектной технологии на уроках английского языка детей старшего школьного возраста.
3. Разработать комплекс заданий по развитию умений диалогической речи школьника, основанному на методе проектов.
4. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного комплекса заданий.
5. Описать результаты опытно-экспериментальной работы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- * теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме;
- * обобщение передового педагогического опыта по использованию метода проектов на уроках английского языка старших школьников;
- * наблюдение, анкетирование;
- * количественные и качественные методы сбора данных;
- * опытно-экспериментальное обучение;
- * интерпретация и статистическая обработка полученных данных.

Методологическую основу исследования составляют работы К.И. Саломатова, Е.Н. Соловова, Р.К. Миньяра-Белоручева, Е.С. Полат, М.Ю.Бухаркина, Т.Блур, М.Дж. Сент-Джон, Р.П. Мильруд.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- опорой на достижения методики преподавания и смежных ей наук;
- использованием адекватных методов исследования;
- результатами опытно-экспериментальной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении принципов использования проектной технологии как одного из основных способов развития умений диалогической речи школьника в процессе обучения АЯ.

Практическая значимость состоит в разработке комплекса заданий, направленного на развитие умений диалогической речи, который предоставит учащемуся возможность свободно общаться с носителями языка.

Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список и приложение.

Во введении дается обоснование актуальности темы исследования, определяются объект, предмет, цели, задачи, методы исследования, а также формулируются гипотеза, достоверность, практическая научная ценность выполненного исследования.

В первой главе рассматриваются понятие проектной технологии, ее структура, содержание и влияние проектной технологии на развитие умений (УУД) диалогической речи в процессе обучения АЯ.

Во второй главе представлены цели, задачи опытно-экспериментального обучения, описаны ход, методика и результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении мы подводим итоги исследования, формулируются выводы.

В библиографии приводится список работ отечественных и зарубежных исследователей.

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1. Проблемы в обучении диалогической речи в свете изменений в образовательной системе России

В наше время, при современном уровне развития науки и техники, владение иностранным языком является обязательным для специалиста любой профессии. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дисциплины “Иностранный язык” обучение должно носить коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер. Целью дисциплины “Иностранный язык” является достижение учеником уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования. Переход российской системы образования на качественно новый уровень, от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь, сильно повлиял и на методику обучения иностранным языкам. Целью образования становится развитие личности. А это, в свою очередь, предполагает новые способы организации учебного процесса, более оптимальные и более эффективные, которые будут способствовать формированию профессионала, умеющего проявлять инициативу, разбираться в возникающих проблемах, разрешать споры и ставить новые задачи. Наряду с другими факторами, источником оптимизации процесса обучения являются методы активного обучения. Они, по сравнению с традиционными методами, обладают рядом особенностей. Эти особенности включают высокую степень вовлеченности детей в процесс обучения, взаимодействие учеников между собой, активизацию мышления, развитие языковой догадки, повышение уровня мотивации и творчества в обучении, формирование партнерских отношений между преподавателем и

учеником, развитие профессионально-ориентированных навыков. Современные образовательные технологии предлагают различные формы сотрудничества преподавателя и учеников и ориентированы на развитие говорения. А одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении языку является диалогическая речь. Обучение диалогической речи должно строиться таким образом, чтобы вызывать у учащихся желание обмениваться мнениями на иностранном языке. [3]. Известно, что в основе порождения речи лежит мотив. А для того, чтобы появился мотив, необходимо создать речевую ситуацию. Речевые ситуации, которые предлагаются к обсуждению, должны быть жизненными, профессионально-ориентированными, естественными и интересными для них. Также они должны быть подобраны таким образом, чтобы соответствовать уровню развития учеников и быть посильными для них.

К.И. Саломатов утверждает, что диалогическая речь является одной из наиболее распространенных форм устной разговорной речи. Монологическая форма речи занимает меньше места в разговорной речи, обычно монологу предшествует диалог. Диалог представляет собой обмен высказываниями, порожденными одно другим в процессе разговора между двумя или несколькими собеседниками [43; 14].

Для того чтобы целенаправленно управлять процессом обучения диалогической речи, нужно знать психологические особенности и то, как они влияют на лингвистические свойства диалогической речи.

Выделяют следующие основные характеристики диалога [45]:

- реактивность;
- ситуативность.

В психологическом плане диалогическая речь всегда обладает рядом характеристик [42; 119]:

- мотивированность,
- обращенность,
- эмоциональность,
- ситуативность,
- реактивность.

Кратко раскроем содержание данных характерных черт диалогической речи.

1. 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 на старшем 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, как это часто происходит 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.

2. Речь всегда обращена к слушателю, адресована аудитории. Это означает, что мы всегда говорим с кем-то, для кого-то, чтобы высказать свое мнение, поделиться мыслями, убедить, доказать, спросить, попросить и т.д., т.е. речь должна носить обращенный характер. Эта характеристика тесно связана с предыдущей. Говорящий привлекает слушателей тогда, когда он выражает что-то свое, индивидуальное. Так, если учащийся рассказывает о своем кумире, да еще показывает презентацию с фотографиями и иллюстрациями, он «создает» себе слушателя, и его речь приобретает обращенный характер. В задачу учителя входит давать такие задания, такие установки, исходя из конкретных условий группы, которые бы реализовали эти характеристики речи.

3. Речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит. При обучении речи, начиная с первых высказываний, нужно, по возможности учитывать эту характеристику. Она также связана с предыдущими двумя. Если ученик говорит о своем, пусть теми же ограниченными языковыми средствами, то его речь будет эмоционально окрашена, она будет выражать его отношение к тому, что он говорит. Например, во фразе *My favourite singer is Rihanna because I adore her powerful voice* он непременно выделит слово «favourite» или «adore» и т.д.

4. Речь всегда ситуативно обусловлена, так как она протекает в определенной ситуации. Речь не бывает вне ситуации; и в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику говорения [46].

Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания обучающимися речевой задачи общения. В противном случае никакие опоры не помогут успешно выполнить

задание. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций с помощью наглядности: игрушек, предметов, картинок, рисунков, аппликаций и т.д., а также вербально-словесным описанием ситуации.

5. Реактивность обуславливает объективные трудности овладения говорением как формой общения на иностранном языке для обучающихся, в основе которых лежит ряд причин.

Во-первых, реакция партнёра по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том, и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

Во-вторых, нередко случаи, когда у обучающихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а, следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики и т.д., сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства.

В-третьих, в отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в

диалоге партнеры всегда зависят друг от друга. Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т.д. Таким образом, обучающимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [30; 35].

Диалогическая речь - это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух или более партнеров, где каждый из партнеров поочередно выступает в качестве и говорящего и слушающего. При обучении иностранному языку диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов речевого общения, так как большую часть разговорной речи занимает именно диалогическая речь (около 70 процентов). Без умения вести беседу невозможно полноценное общение. Диалогическая речь является формой социально-речевого общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого. Чтобы диалог был успешным, необходимо, чтобы участник обладал рядом умений и навыков. Он должен научиться стимулировать собеседника на высказывание (задать вопрос, высказать утверждение, обратиться с просьбой и т. д.). Ученика следует научить реагировать на речевой стимул репликой - реакцией (последовательно отвечать на вопрос, задать ответный вопрос, высказать утверждение или сомнение, употреблять вводные слова и языковые клише). Также необходимо научиться расширять реплики - ответы, чтобы придать высказыванию характер беседы и придать эмоциональную окраску диалогу (высказать просьбу, восклицание, утверждение, согласие,

несогласие, удовлетворение, неудовлетворение, предложение, отказ, сомнение, воспоминание и т.д.).

Для овладения диалогической речью на иностранном языке преподавателю следует учитывать некоторые факторы, которые могут затруднить данный процесс: отсутствие времени на подготовку; частая смена тематики; необходимость реагировать на опорную реплику, проявлять инициативу для продолжения общения и т.д. Немаловажная роль в процессе обучения диалогической речи отводится играм. При переходе к этапу ведения свободной беседы возможно проведение скетчей, ролевых игр, «круглых столов». В процессе проведения ролевых игр должно происходить тесное и активное соединение умений и навыков, которыми ученики уже овладели, с социокультурными реальностями иностранного языка при тесном участии преподавателя и использовании других средств обучения. [45]. Обучение диалогической речи с помощью ролевых упражнений преследует, наряду с практической, еще образовательную и воспитательную цели. Практическая цель состоит в формировании умений диалогической речи, в развитии речевой компетенции. Общеобразовательная - в развитии умений активно и творчески применять полученные знания, а воспитательная - в формировании творческой и инициативной личности. Отличительной чертой ролевых упражнений и их преимуществом перед другими видами работы, направленной на развитие диалогической речи, является то, что в данных упражнениях речевое общение происходит на фоне социального взаимодействия личностей. Участники диалога предстают друг перед другом не как отдельные личности, а как носители определенных ролей.

Таким образом, речевая деятельность рассматривается в социальном контексте, с учетом темы разговора, сферы использования языка и ролевых отношений между участниками диалога, обстановки, в которой происходит общение. Все это способствует приближению процесса обучения к реальной жизни. Понятно, что умения и навыки говорения

вообще и диалогической речи в частности не формируются сами собой. Для их формирования необходимо использовать специальные упражнения и задания. Обучение диалогической речи необходимо проводить в несколько этапов. На первом этапе ученикам необходимо ставить конкретные задачи. Цель обучения студентов диалогической речи заключается в формировании языковых навыков и коммуникативных умений, способности логически верно выстраивать устное высказывание. Для решения этой задачи преподавателю нужно заранее четко сформулировать речевую установку и предположить, какую разновидность диалога он ожидает получить в итоге. Чтобы, при необходимости, облегчить студентам понимание задачи, можно подготовить карточки с описанием ролевых ситуаций предполагаемого диалога, добавить картинки или схемы. Нужно стараться, чтобы все студенты имели больше возможности для общения на иностранном языке. Для этого нужно шире использовать парные режимы работы и режимы работы в мини-группах, состоящих из 3-4 учащихся. И, самое важное, преподавателю нужно пытаться создавать такие ролевые ситуации, где уровень мотивации высок.

По мере формирования диалогических речевых умений размер диалога должен увеличиваться, постепенно должны усложняться коммуникативные задачи, а речевые опоры, к которым студенты прибегают в виде подсказок, должны сокращаться. На данном этапе, таким образом, развиваются способности к обучению непосредственного иноязычного общения в группе. Далее, на втором этапе обучения диалогической речи, особое внимание стоит уделить таким основным характеристикам диалогической речи, как реактивность и ситуативность. [43]. Реактивность обуславливает объективные трудности овладения умениями и навыками общения на иностранном языке. При обучении диалогической речи большое значение имеет обучение спонтанному реагированию на реплики партнера, а также умение реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств.

Ситуативность определяет и сам мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Мотивация составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. В качестве предполагаемого конечного результата учебной иноязычной деятельности должна выступать преобразованная действительность, связанная не только с удовлетворением познавательных и практических потребностей учащихся, но и созданием устойчивой мотивации к общению на иностранном языке. А это значит, что результатом обучения диалогической речи становятся и усвоенные знания, и умения и навыки, с помощью которых эти знания были приобретены. Они, несомненно, будут способствовать повышению эффективности обучения, развитию коммуникативной компетенции и, в конечном итоге, развитию личности ребенка. А положительные эмоции, возникающие в процессе общения на иностранном языке, будут способствовать развитию творческих резервов учащихся и сделают изучение иностранного языка полезным и интересным.

Характеристика диалогической речи как формы говорения

Диалогическая речь создается в процессе общения двух или более партнеров. Речевое поведение одного собеседника в диалоге зависит от речевого поведения другого. Каждый из партнеров преследует свою цель в диалогическом общении. Особенностью диалогической речи является то, что она проходит, как правило, в непосредственном контакте участников диалога, хорошо знающих обстановку, в которой происходит общение [46; 66].

Диалогическая речь имеет свои лингвистические особенности, поэтому к обучению необходим дифференцированный подход. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность.

По цели общепринято выделять:

- повествовательные высказывания, которые состоят в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии,
- вопросительные высказывания, которые имеют целью побудить собеседника высказать мысль, интересующую говорящего,
- побудительные высказывания, которые выражают волеизъявление говорящего: приказ, просьба, мольба, угроза, совет, предложение, предостережение; согласие, разрешение, отказ; призыв, приглашение к совместному действию; желание.

Каждое из этих высказываний может быть утвердительным и отрицательным. Каждое из трех названных высказываний может стать восклицательным при соответствующей эмоциональной окраске, выражающейся в соответствующей интонации. Восклицательной интонации нередко сопутствует особая структура. Так, в английском языке восклицательные предложения часто начинаются с местоимения *what* или наречия *How*: *How well he reads! How clever she is! What an interesting book that is!*

Этими типами высказываний охватывается бесконечное многообразие конкретных высказываний, которыми обмениваются говорящие в процессе общения. Как показывают специальные исследования, все они весьма распространены в диалогической речи на разных языках.

Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Так, для нее характерно употребление вводных слов,

междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию, говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т.п.

В диалоге в большей степени, чем в монологе, употребляются сокращенные и слабые формы слов, такие как I'll, you'll, doesn't, shan't, won't, can't, I'd, he'd, you're и др. Возможно опущение неспрягаемой части сказуемого и инфинитива при модальных глаголах:

Have you tried this meal? - Yes, I have.

Can you pass me the salt, please? - Yes, I can.

Для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы [38; 47].

Таким образом, особенностью диалогической речи является то, что она создается в процессе общения двух или более партнеров. Для диалогической речи характерно употребление вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи - дедуктивный и индуктивный: путь «сверху вниз» (дедуктивный подход) и путь «снизу» (индуктивный подход).

Путь «сверху» обучение начинается с единого диалогического образца. Диалог прослушивается, отчитывается, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и учащиеся подводят к ведению самостоятельных диалогов на

ту же тему. Отталкиваясь от диалога образца учащиеся проходят следующие этапы:

- * восприятие на слух, а затем с графической опорой готового диалога с целью общего понимания его смысла, выявления действующих лиц и их позиций;

- * выявление и присвоение особенности диалога (речевых клише, эмоционально-модальных реплик, обращений и т.д.);

- * воспроизведение по ролям драматизация, предполагающая полное присвоение данного диалога.

Здесь заканчивается работа над заданным диалогом и следует стимулировать диалогическое общение на основе подобной, но новой ситуации. Недостатки этого подхода заключаются в том, что такой путь не развивает умение самостоятельно использовать диалогические единства в речи. Это приводит к преждевременной автоматизации элементов в той последовательности, в которой они находятся в речевом образце. И когда он забывается, учащийся не способен восстановить и тем более свободно использовать отдельные его элементы.

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.

Согласно Е.Н. Солововой обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам.

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- * сами тексты диалогов - моделей;
- * содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- * описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- * картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Второй подход - индуктивный - предполагает путь от усвоения элементов диалога к его самостоятельному ведению на основе учебно-речевой ситуации. Это путь «снизу вверх» от диалогического единства к целому диалогу. Используя этот путь, удобнее обучать разворачиванию реплик, вкраплению микромонологов. В такого рода диалогических единства стимулирующая реплика строится таким образом, что она

вызывает развернутый ответ. Для того, чтобы учащиеся давали развернутый ответ нужно придать соответствующий характер стимулирующей реплике. Она должна быть выражена серией вопросов типа «What for? Because of what?» и т.д. путь «снизу вверх» предполагает также выполнение заданий на восстановление одной из реплик. Согласно этому подходу выделяют следующие этапы в овладении диалогической речью:

- * формирование навыков использования языкового материала;
- * владение умением взаимодействовать с партнером;
- * иллюстрации.

Данному подходу могут служить этапы овладения диалогической речью предложенные Р.К.Миньяром-Белоручевым, который считает, что обучение диалогической речи складывается из 2 этапов:

- * начальный этап, на котором формируются произносительные и элементарные грамматические и лексические навыки;
- * этап становления реактивных связей, специфических для диалога.

Этот подход является наиболее преимущественным на завершающем этапе обучения, т.к. предполагает развитие у учащихся умений самостоятельного порождения диалогических единств и их использование в речи в соответствии с ситуацией общения [50; 113].

Путь «снизу вверх» 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:

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

Согласно Е.Н. Солововой, обучение диалогу «снизу вверх» предполагает, что у учащихся по какой-либо причине нет исходного диалога образца. Здесь может быть несколько вариантов:

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

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно,

даже без диалога - опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Что же необходимо совершенствовать в данном случае? Определим лишь некоторые из базовых речевых умений:

- * умение задавать вопросы разных типов;
- * логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- * использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- * употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- * пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как, выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы и т.д.

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

Участие в языковых олимпиадах, конкурсах, практика преподавания языка в школе и в вузе убеждают в том, что наибольшее затруднение в данной связи представляют следующие моменты:

- * умение сформулировать содержательно-ценный вопрос;

* логично планировать серию вопросов, ориентированных на получение нужной информации, даже в том случае, если партнер немногословен и явно не расположен к общению.

1.2. Содержание проектной технологии

Метод проектов представляет собой гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности учащегося. При этом учитель выступает в обсуждении и принятии решений в качестве старшего товарища. С обучающей деятельности учителя акцент переносится на познавательную деятельность ученика: первый задает «пространство» возможных целей и путей их достижения, из которых второй выбирает те, что наиболее соответствуют его индивидуальности. Таким образом, создаются условия для непрерывного самообразования, интеллектуального и творческого развития учащихся, как раз то, что сегодня нам необходимо.

Метод проектов широко использовался в России в 30-е годы и был незаслуженно забыт, т.к. не дал положительных результатов. Причин было несколько: теоретическая проблема не была исследована в достаточной мере. Из этого вытекало неоднозначное понимание сущности школьных проектов, их типологии, организационных форм работы. Идея, навязанная сверху, не воспринималась учительством как нечто необходимое, разумное, важное для образования учащихся. В результате идея проектной методики не получила своего развития и прекратились исследования в этом направлении.

В европейских языках слово "проект" заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает "выброшенный вперед", "выступающий", "бросающийся в глаза".

Метод проектов был разработан американским педагогом У.Килпатриком в 20-е годы XX века как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Основная цель метода проектов - предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др. [35;35]. Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

1. По методу, доминирующему в проекте

- исследовательские
- творческие
- приключенческие, игровые
- информационные
- практико-ориентированные

2. По характеру координирования проекта

- с явной координацией
- со скрытой координацией

3. По характеру контактов

- внутренние (региональные)
- международные

4. По количеству участников

- личностные (индивидуальные)
- парные
- групповые

5. По продолжительности проведения

- краткосрочные
- средней продолжительности
- долгосрочные

В обучении языку метод проектов стал особенно активно применяться в конце 80-х годов XX века. Начиная с этого времени, ведущие издательства США и Европы выпускают методические пособия по использованию проектов в преподавании иностранных языков. Наиболее известное ресурсное пособие для преподавателей - D. L. Fried-Booth "Project Work" (OUP, 1986). В отечественной практике преподавания иностранных языков метод проектов начал активно использоваться с конца 90-х годов прошлого века, и сейчас получает все большее распространение.

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых главными являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес для учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Английские специалисты в области методики преподавания языков Т.Блур и М.Дж. Сент-Джон различают три вида проектов:

1. Групповой проект, в котором "исследование проводится всей группой, а каждый студент изучает определенный аспект выбранной темы".
2. Мини-исследование, состоящее в проведении "индивидуального социологического опроса с использованием анкетирования и интервью".
3. Проект на основе работы с литературой, подразумевающий "выборочное чтение по интересующей студента теме" и подходящий для индивидуальной работы.

Исследователи считают последний тип самым легким для практического использования и потому самым популярным. Однако описанная ими структура такого проекта показывает, что он предполагает развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой: просмотрового и внимательного чтения, умения работать со справочниками и библиотечными каталогами и т.д. В связи с этим кажется

справедливой точки зрения Р.Джордана, который считает, что проект на основе работы с литературой подходит в основном для изучения иностранного языка для специальных целей. В то же время "мини-исследование" и "работу с литературой" можно рассматривать и как разновидности группового проекта, который является наиболее важным для методики преподавания иностранных языков.

В зарубежной методической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами:

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта - выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления, школьного праздника и т.д.

10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).

11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы учителя и т.д.

Таким образом, в данной классификации каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Однако в частной практике, как отмечают многие специалисты, зачастую приходится иметь дело со смешанными видами проектов, в которых имеются признаки как исследовательских и творческих, так и проектно-ориентированных работ.

То есть проект - это «пять П»:

Проблема - Проектирование (планирование) - Поиск информации - Продукт - Презентация.

Шестое «П» проекта - его Портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др. [19; 81].

Метод проектов позволяет осуществлять дифференцированный подход в обучении. Сущность его можно обозначить словами Клодин Орио: «Все способны», а использование проектной методики в значительной степени способствует созданию мотивации к изучению определенного предмета в школе.

Детский возраст «...является периодом развития, сенситивным для формирования и укрепления мотивации достижения успехов». Происходит конкретизация представления о способностях, осознаваемых «...как понятие и причина собственных успехов и неудач». Ребенок выбирает индивидуальную траекторию движения к успеху в наиболее привлекательной для него деятельности. Под влиянием различных психологических факторов мотив достижения успехов может трансформироваться в мотив избегания неудач. Одним из таких факторов является проектная деятельность [19; 39].

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения, школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт познавательной и учебной деятельности.

Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Проектная методика основана на цикличной организации учебного процесса. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение определенной задачи в достижении общей цели овладения предметом.

Таким образом, главная педагогическая цель любого проекта - формирование различных ключевых компетенций, под которыми, в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации.

Однако внешне компетенции проявляются, как правило, в форме умений. Поэтому наиболее простой и вполне грамотный путь

формулировки целей проекта - выбор подходящих для данного проекта общеучебных умений и навыков из предложенного ниже списка (2-3 позиции).

1. Рефлексивные умения:

- умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний;
- умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи?

2. Поисковые (исследовательские) умения:

- умение самостоятельно генерировать идеи, т. е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей;
- умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле;
- умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста);
- умение находить несколько вариантов решения проблемы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение устанавливать причинно-следственные связи.

3. Навыки оценочной самостоятельности.

4. Умения и навыки работы в сотрудничестве:

- умения коллективного планирования;
- умение взаимодействовать с любым партнером;

- умения взаимопомощи в группе в решении общих задач;
- навыки делового партнерского общения;
- умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

5. Менеджерские умения и навыки:

- умение проектировать процесс (изделие);
- умение планировать деятельность, время, ресурсы;
- умение принимать решения и прогнозировать их последствия;
- навыки анализа собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов).

6. Коммуникативные умения:

- умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми -- вступать в диалог, задавать вопросы и т. д.;
- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение находить компромисс
- навыки интервьюирования, устного опроса и т. д.

7. Презентационные умения и навыки:

- навыки монологической речи;
- умение уверенно держать себя во время выступления;

- артистические умения;
- умение использовать различные средства наглядности при выступлении;
- умение отвечать на незапланированные вопросы [14; 132].

Главные цели введения в школьную практику метода проектов:

1. Показать умения отдельного ученика или группы учеников использовать приобретенный в школе исследовательский опыт.
2. Реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем.
3. Продемонстрировать уровень обученности предмету.
4. Подняться на более высокую ступень, образованности, развития, социальной зрелости.

Таким образом, проектная методика - это педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования учащихся.

В нашей работе под проектом будем понимать совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата деятельности.

Можно выделить несколько видов проектов в соответствии с наиболее значимыми признаками деятельности.

Рассмотрим классификацию проектов, предложенную Т.М. Мартыновой [21; 22].

Так, проекты могут выполняться индивидуально или в группах. При групповой работе школьники усваивают материал в совместной форме его изучения, обсуждения и взаимообучения с выработкой обобщенного, коллективного решения. Учащиеся в группе осваивают элементы организационной деятельности лидера, сотрудника, исполнителя, получая социальный опыт практической деятельности. В групповых проектах отдельные разделы выполняются индивидуально. Но и в проектах, выполняемых индивидуально, есть элементы групповой работы, например, при проведении «мозгового штурма» или взаимной оценки первоначальных идей друг друга. Включение групповой работы в каждый проект помогает развивать навыки сотрудничества и чувства коллективной ответственности. При этом необходимо обеспечить индивидуальный подход к учащимся, давая задания, соответствующие уровню их возможностей, постепенно усложняя содержание работы.

Обладая широким диапазоном возможностей, проектное обучение может быть организовано как в одном классе, так и в разновозрастных группах, может строиться на основе индивидуальной или совместной проектной деятельности; учащихся, распределяемой по содержанию, назначению, трудоемкости и обеспечению. Учителю желательно дифференцировать темы по степени сложности, при этом особое внимание уделять индивидуальным и возрастным особенностям учащихся.

Следует отметить, что выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет учащимся видеть практическую пользу от изучения того или иного предмета. Результатом станет повышение интереса к предмету, сознательное применение знаний в различных ситуациях. Все это будет способствовать повышению качества знаний учащихся, развитию у них высокой мотивированности, формированию творческого потенциала [21; 20].

Наряду с этим учащиеся нуждаются в целом ряде определенных интеллектуальных, творческих, коммуникативных умений, необходимых для самостоятельного решения проблемы, лежащих в основе проектной методики обучения математике. Выделяют следующие умения, которые способствуют успешному овладению проектной деятельностью:

- интеллектуальные - умение работать с информацией, с текстом (выделить главную мысль, вести поиск информации в математическом тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразными справочными материалами;

- творческие -- умение генерировать идеи, находить не один, а несколько вариантов решения проблемы, прогнозировать последствия того или иного решения;

- **коммуникативные** - умение вести дискуссию, слушать и слышать своего собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкреплять ее аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль.

1.3. Проектная технология как основа развития умений диалогической речи

Внедрение средств современных информационных технологий в систему образования дает возможность совершенствовать механизмы управления системой образования на основе использования коммуникационных сетей, совершенствовать методы, формы и содержание в соответствии с задачами развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя,

поскольку эти технологии — только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, интерактивное взаимодействие, использование новых информационных технологий помогают реализовать личностно-ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития. Поскольку, воспитание творческой личности — задача всей системы образования, то отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. Только в этом случае мы сможем заинтересовать учащихся своим предметом, сформировать мотивацию и получить высокие результаты. Поэтому основная цель современного педагога — выбрать методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Основное назначение изучения иностранного языка в общеобразовательной школе состоит в формировании у учащихся коммуникативной компетенции. Владение навыками устной речи в разных ее формах (диалогической и монологической) подразумевает умение не только излагать свои мысли вслух, но и понимать речь своего собеседника.

Овладение диалогической речью как одной из основных форм речевого общения является существенным элементом иностранным языкам в условиях общеобразовательной школы. Изучение самого существа диалогической речи показывает, что в результате речевого взаимодействия партнеров коммуникативной ситуации внутри диалога образуются небольшие группы из нескольких высказываний. Без умения вести беседу невозможно полноценное общение. «Лингвистический

энциклопедический словарь» дает следующее определение диалогической речи: «Диалогическая речь – форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта». Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого.

Использование инновационных технологий повышает мотивацию быстрее, чем традиционная работа над текстом и заучивание диалога. Урок становится интересным для ученика, а значит продуктивным.

На уроке же можно воспользоваться рядом инновационных технологий, таких как интернет, видеоролик. Преимуществом данных форм работы являются:

- совершенствование навыков и умений диалогического общения;
- расширение словарного запаса лексикой современного языка;
- знакомство с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования “живых” материалов;
- увеличение индивидуальной и групповой работы учащихся.

Творческая речемыслительная деятельность при обучении диалогическому общению, а также работа с инновационными технологиями позволяет задействовать даже самых пассивных учеников, с низким уровнем обученности учащихся и повысить у них интерес к предмету.

Итак, можно сделать вывод:

- практическая деятельность учителя должна быть направлена на развитие разнообразных речевых действий;
- обучать говорению в диалогической форме на репликах, поддерживающих двустороннюю активность;
- для моделирования диалогического общения создавать коммуникативные ситуации в ролевых играх и приёмах коллективного взаимодействия;
- для повышения мотивации и интереса к изучению иностранных языков использовать в процессе обучения медиаматериал и Интернет.

Каждый предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, технологий обучения. Задача проекта на уроке английского языка - создание языковой среды и создание условий для формирования потребности в использовании английского языка как средства реального общения в процессе межкультурного взаимодействия.

Стоит отметить, что диалог культур здесь происходит самым непосредственным образом с первых же обменов представительскими письмами. Изучающие английский язык каждый раз знакомятся не только с информацией, значимой для решения их общей проблемы, но и с особенностями культуры своих партнеров.

Стимул досконально понять все, что пишут им люди из разных стран, донести свои мысли до партнеров очень высок для учащихся. Все свои письма на английском языке они готовят в своих малых группах на уроках, обсуждая, в свою очередь, всю добываемую ими информацию. Каждый ученик при этом имеет собственное задание и вносит свой вклад в общее дело.

Так, например, выбирая тематику и содержание

телекоммуникационных проектов, следует опираться на то, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения свойств компьютерных телекоммуникаций. Важно, чтобы выдвигаемая для такого проекта проблема была одинаково интересна и значима для всех участников проекта. Не менее важно, чтобы российские участники проекта были достаточно подготовлены в языковом отношении к участию в этом проекте.

При обсуждении на уроках информации по любому проекту учитель английского языка, естественно, должен подсказывать нужную лексику. Все обыгрывается на уроке английского языка, в процессе работы над проектом, если его проблема соответствует изучаемой теме.

Под учебным телекоммуникационным проектом мы понимаем совместную учебно-познавательную, творческую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности. [8;41]

Проекты проводятся по общей схеме, описанной выше, в зависимости от типа проекта. Важно, чтобы выдвигаемая для такого проекта проблема была интересна и значима для всех участников проекта. При обсуждении на уроках информации по любому проекту учитель, естественно, должен подсказывать нужную лексику. Все обыгрывается на уроке, в процессе работы над проектом, если его проблема соответствует изучаемой теме.

Если рассматривать с точки зрения речевой направленности, то:

Речевая направленность предполагает различные упражнения, т.е. степень, меру их подобия речи. Это, прежде всего, касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в

проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общении.

М.Б. Рахманина в автореферате диссертации «Типология методов обучения иностранным языкам» [39;23] акцентирует внимание на следующем: «Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что, наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения».

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют: способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиями других общающихся; способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения; способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. Здесь четко прослеживается выделение диалогических умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам. [34;64.]

Вопросам коммуникативного обучения отводится значительное место в периодических изданиях, посвященных преподаванию

иностранных языков. Так в журнале «Иностранные языки в школе» №4 за 2000 г. Содержится статья Р.П. Мильруда, посвященная современным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам, где автор подчеркивает: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы». [24; 33]

Мильруд Р.П формирует следующие принципиальные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам:

. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises).

. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь» («here and now»).

Данная формулировка была впервые предложена Ф. Перлзом в так называемой гентальт-терапии. Положение «здесь и теперь» осуществляется, если на уроке:

- создаются условия для речемыслительного творчества учащихся;
- процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации;
- иноязычное общение представляет собой спонтанный опыт.

Принципиальное положение - деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам

реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению.

При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;
- каждый ученик группового общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
- языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
- отношения строятся на безоценочности, некритичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других);
- учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил (errors) и случайные ошибки (mistakes).

Отметим, что речевые ошибки в условиях коммуникации не только возможны, но и нормальны. Разговорная грамматика (spoken grammar) допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи. В ней наблюдаются эллиптические конструкции, односоставные предложения без подлежащего, неоконченные фразы, неуверенность и

колебания, оговорки и др. Особенности разговорной грамматики важно учитывать в условиях коммуникативно-ориентированного обучения. Так, мы выделили критерии оценивания умений диалогической речи школьников на старшем этапе обучения, применяемые нами в условиях эксперимента, представленные в таблице 1.1.

Оценка	Содержание	Взаимодействие с собеседником	Лексическое оформление речи	Грамматическое оформление речи	Произношение
«5»	Задание полностью выполнено : цель общения успешно достигнута , тема раскрыта с заданном объеме, социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения.	Демонстрирует способность логично и связно вести беседу: начинает, при необходимости, и поддерживает ее с соблюдением очередности и при обмене репликами, проявляет инициативу при смене темы, восстанавливает беседу, в случае сбоя.	Демонстрирует словарный запас, адекватный поставленной задаче и уровню знания языка.	Использование различных грамматических структур в соответствии с поставленной задачей и требованиями данного уровня обучения языку. Редкие грамматические ошибки не мешают процессу коммуникации.	Речь понятна: соблюдение правильного интонационного рисунка, не допускаются грубые фонетических ошибок, все звуки в потоке речи произносятся правильно, может иметь легкий акцент.

«4»	Задание выполнено : цель общения достигнута , однако тема раскрыта не в полном объеме, в основном социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения.	В целом демонстрирует способность логично и связно вести беседу: начинает, при необходимости, и в большинстве случаев поддерживает ее с соблюдением очередности и при обмене репликами, не всегда проявляет инициативу при смене темы, демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника.	Достаточный словарный запас, в основном соответствующий поставленной задаче, однако наблюдается некоторое затруднение при подборе слов и отдельные неточности в их употреблении.	Использование структур, в целом соответствующих поставленной задаче; допускаются ошибки, не затрудняющие понимания .	Процесс коммуникации иногда неоправданно паузирован. В основном речь понятна: не допускает фонетических ошибок, звуки в потоке речи в большинстве случаев произносятся правильно, однако в интонационном рисунке прослеживается влияние родного языка.
-----	---	--	--	--	--

«3»	Задание выполнено частично: цель общения достигнута не полностью, тема раскрыта в ограниченном объеме, аргументация не на соответствующем уровне, социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения в ограниченном объеме.	Демонстрирует неспособность логично и связно вести беседу: не начинает и не стремится поддерживать ее, не проявляет инициативы при смене темы, передает наиболее общие идеи в ограниченном контексте; в значительной степени зависит от помощи со стороны собеседника.	Демонстрирует ограниченный словарный запас, в некоторых случаях недостаток для выполнения поставленной задачи.	Делает многочисленные ошибки или допускает ошибки, затрудняющие понимание.	Речь воспринимается с трудом из-за большого количества фонетических ошибок и неправильного произнесения отдельных звуков. Интонация обусловлена влиянием родного языка.
«2»	Коммуникативная задача не решена				

Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Язык - элемент культуры, он

функционирует в рамках определенной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же - средство формирования и формулирования мысли. Отсюда следуют методические выводы, существенные для предмета нашего обсуждения.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы ученики акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей. Более того, чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Таким образом, мы можем сделать, что развитие умений диалогической речи на основе проектной технологии может являться одним из наиболее эффективных способов достижения этой цели.

Выводы по Главе 1

1. Анализ научной литературы, а также наши наблюдения в ходе педагогической практики позволили выявить противоречие между программными требованиями к уровню сформированности умений диалогической речи и уровнем владения ими у учащихся средней школы, что обозначило актуальность выбранной темы.
2. При обучении иностранному языку диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов речевого общения, так как большую часть разговорной речи занимает именно диалогическая речь. Диалогическая речь является формой социально-речевого общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого, то диалогическую речь нельзя спланировать.
3. Основное назначение изучения иностранного языка в общеобразовательной школе состоит в формировании у учащихся коммуникативной компетенции. Владение навыками устной речи в разных ее формах (диалогической и монологической) подразумевает умение не только излагать свои мысли вслух, но и понимать речь своего собеседника.
4. В настоящее время в образовании предполагается освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях, т.о., использование проектной технологии в обучении иностранному языку в средней школе позволяет развить вышеперечисленные умения.
5. Проектная методика как одна из составляющих современных педагогических технологий помогает реализовать личностно-

ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития. Поскольку, воспитание творческой личности — задача всей системы образования, то отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. Поэтому основная цель современного педагога – выбрать методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения

Проанализировав актуальность данной проблемы, следует сделать вывод, что основное назначение иностранного языка состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Одной из составляющих коммуникативной компетенции является диалогическая речь, т.е. процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух или более партнеров знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения. А так как потенциальный словарь является составной частью лексической компетенции, то, следовательно, возникает необходимость в формировании и развитии умений диалогической речи учащихся.

Исходя из этого, направлением данной опытно-экспериментальной работы является разработка и апробация комплекса упражнений по развитию потенциального словаря учащихся, который позволит существенным образом повысить уровень и качество усвоения ими школьного материала.

Эксперимент – это комплексный метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Данный метод заключается в активном вмешательстве экспериментатора в учебный процесс.

Выделяют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Проведенное практическое исследование относится к естественному эксперименту, т.к. оно проводилось в естественных для испытуемых условиях с выделением контрольной и экспериментальной групп.

Цель опытно-экспериментальной работы - проверить правильность нашего предположения о том, что проектная технология является эффективным средством развития умений диалогической речи учащихся на уроках английского языка.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Выделение этапов работы;
2. Определение параметров проверки результатов опытно-экспериментальной работы;
3. Выявление уровня развития умений диалогической речи у учащихся старших классов;
4. Проверка достоверности выдвинутой гипотезы.

При организации опытно-экспериментальной работы были учтены следующие положения:

1. Экспериментальная работа проводилась в естественных для учащихся условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку на старшем этапе средней школы;
2. Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс для реализации цели и проверки гипотезы работы;

3. Опытнo-экспериментальная работа предполагала проверку эффективности разработанного комплекса заданий, направленных на развитие потенциального словаря учеников средней школы на старшем этапе обучения;

4. Эксперимент проводился на одном и том же контингенте учащихся.

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в 2016 году на базе МБОУ гимназии №1 города Челябинска. В исследовании приняли участие 24 учащихся 10-в класса по 12 человек в каждой группе.

Работа над исследованием велась поэтапно. Было выделено три этапа, на каждом из которых решались свои задачи. В таблице 2.1 описаны все этапы и задачи работы, использованные методы, а также предполагаемый результат опытнo-экспериментальной работы.

Таблица 2.1 – Этапы опытнo-экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
I. Констатирующий	<p>I. Выбор контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группы;</p> <p>II. Разработка критериев оценки диалогической речи;</p> <p>III. Проведение диагностического теста;</p> <p>IV. Определение</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Тестирование; ○ Статистическая обработка; ○ Анализ. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Выбраны КГ и ЭГ; ▪ Определен исходный уровень развития умений диалогической речи учащихся; ▪ Выявление

	условий работы и подведение итогов.		условий.
2. Формирующий	Апробирование разработанного комплекса заданий на учениках ЭГ.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Тестирование; ○ Анализ; ○ Систематизация. 	Повышение уровня развития диалогической речи
3. Обобщающий	I. Итоговое тестирование; II. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Тестирование; ○ Анализ; ○ Систематизация; ○ Обобщение. 	Подтверждение выдвинутой гипотезы.

С целью выявления исходного, текущего и конечного уровня обученности учащихся и подтверждения предполагаемых результатов в конце каждого этапа опытно-экспериментальной работы проводились контрольные срезы.

Констатирующий этап работы

I. Выбор КГ и ЭГ.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения первой задачи констатирующего этапа данной опытно-экспериментальной работы были выбраны КГ и ЭГ. Выбор осуществлялся на основе анализа успеваемости двух групп по английскому языку 10-в класса. Для основания выбора был проведен анализ успеваемости данных групп по английскому языку за 2015 учебный год. Результаты аттестации группы 1 представлены в таблице 2.2, а результаты группы 2 – в таблице 2.3.

Таблица 2.2 – Итоговые оценки учеников 1 группы за 2015 год

№	Фамилия, имя ученика	Оценка
1	Беляев Владислав	4
2	Демина Анастасия	4
3	Закиров Артур	5
4	Лысова Мария	4
5	Пономарева Дарья	4
6	Пономарева Яна	4
7	Поповская Валерия	5
8	Портнягина Анастасия	4
9	Устьянцева Елизавета	3
10	Худякова Валерия	5
11	Чекалов Алексей	3
12	Чернышкова Анна	4
Средний балл = 4,1		

Таблица 2.3 – Итоговые оценки учеников 2 группы за 2015 год

№	Фамилия, имя ученика	Оценка
1	Анисимова Ксения	4
2	Габриэль Андрей	5
3	Глушкова Екатерина	5
4	Колчин Владислав	4
5	Матвеев Александр	4
6	Нестерова Эрика	5
7	Потылицына Ксения	5
8	Собенина Мария	4
9	Сумина Далья	3
10	Трусова Анастасия	4
11	Худяков Юрий	4
12	Чернышкова Анастасия	5
Средний балл = 4,3		

Проведенный количественный анализ свидетельствует об однородности выбранных групп, т.е. в обеих группах представлено равное количество учащихся и они имеют приблизительно равный средний уровень балл успеваемости по английскому языку. Так средний балл в 1 группе равен 4,1, а во 2 группе – 4,3.

Качественный анализ данных показал, что в 1 группе имеют оценку «5» - три человека, «4» - семь, «3» - два.; во 2 группе имеют оценку «5» - пять человек, «4» - шесть, «3» - один. В таблице 2.4 и на рис.1 представлены результаты сравнительного анализа.

Таблица 2.4 – Качественные данные по итогам 2015 учебного года в 1 и 2 группе 10-б класса

Оценка	1 группа	2 группа
«5»	3	5
«4»	7	6
«3»	2	1

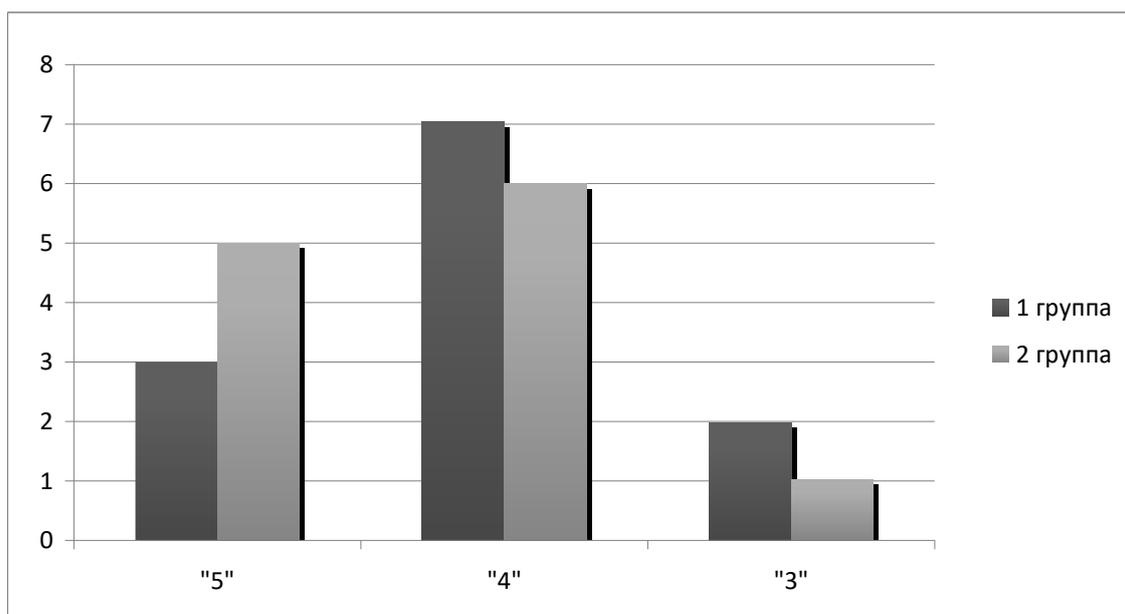


Рис.1 Итоги учебного 2015 года в 1 и 2 группе 10-в класса

По результатам проведенного анализа становится видно, что разрыв между классами незначителен, так что любая из данных групп может быть ЭГ или КГ. Контрольной группой стала 1 группа 10-в класса, в обучении которой применялась традиционная методика. Данная группа выступала в роли контролирующего основания, позволяющего оценить эффективность применяемой методики. Следовательно, 2 группа 10-в класса – экспериментальная группа, в процесс обучения которой были привнесены изменения. В работе с этой группой применялись проектные технологии по развитию умений диалогической речи.

В контрольной и экспериментальной группе опытно-экспериментальную работу проводила автор данного исследования – Рящикова Татьяна Евгеньевна, студент 56 А/Ф группы факультета иностранных языков ЮУрГГПУ.

Для решения следующей задачи данного этапа, выявления уровня сформированности умений диалогической речи учеников КГ и ЭГ, был проведен констатирующий тест. Задания данного теста исходили из ключевых умений необходимых для развития умений диалогической речи. Согласно Программе обучения иностранным языкам, учащиеся должны овладеть умением участвовать в общении с целью обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения, т. е. владеть всеми типами микродиалогов. Достижение данной цели невозможно без решения таких задач, как обучение реплицированию (стимулированию и реагированию), а также развертыванию одной из реплик в связное высказывание. Эти умения составляют психологический компонент содержания обучения диалогической речи [31].

Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для

диалогической речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, типовых диалогических единств до диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями, сферами общения и тематикой программы обучения [27].

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

При обучении диалогической речи следует установить конечную цель обучения этому виду речевой деятельности и промежуточные цели применительно к различным ступеням обучения, выделить этап формирования основных диалогических умений и этап совершенствования этих умений в речевом общении (групповом неподготовленном диалоге, тематической беседе), определить характер упражнений, вербальных и невербальных опор и учебно-речевых ситуаций.

Диалогические умения предполагают владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик и включают в себя такие частные умения как, например, умение реплицировать (обмен репликами в диалоге) и умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации [27].

Таким образом, основными умениями диалогической речи являются:

- Умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера,

социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка;

- Умение ориентироваться в изменяющихся условиях;
- Умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения;
- Умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.

Задания теста были направлены на выявление качества сформированности вышеперечисленных умений.

Тест состоит из 5 заданий на проверку каждого умения, за одно задание учащийся мог набрать от 1 до 5 баллов, следовательно, за правильное выполнение 5 заданий учащийся мог получить максимальное количество баллов - 25. Баллы были присвоены в соответствии с количеством правильных ответов в задании. Критерии оценки уровня сформированности диалогических умений отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Количественные показатели отношения оценок к баллам

Оценка	Баллы
«5»	21 – 25
«4»	16 – 20
«3»	11 – 15
«2»	< 11

Полученные данные **диагностического теста**, который, как было сказано ранее, состоит из 5 заданий для проверки 4 ключевых умений необходимых для развития диалогических умений, были обработаны и результат представлен в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Предварительный контроль уровня сформированности умений диалогической речи в ЭГ

Список учащихся	Оценка
1. Анисимова Ксения	4
2. Габриэль Андрей	5
3. Глушкова Екатерина	4
4. Колчин Владислав	5
5. Матвеев Александр	4
6. Нестерова Эрика	4
7. Потылицына Ксения	4
8. Собенина Мария	4
9. Сумина Далья	4
10. Трусова Анастасия	3
11. Худяков Юрий	4
12. Чернышкова Анастасия	5

Средний и общий балл, а также средняя оценка по итогам нулевого среза, проведенного в ЭГ, отражены в таблице 2.7

Таблица 2.7 – Средние результаты предварительного контроля уровня сформированности диалогических умений в ЭГ

	Номер задания					Общий средний балл	Средняя оценка
	1	2	3	4	5		
Средний балл	4,4	4,6	3,5	3,1	4,2	19,8	4

Данные таблицы показывают, что общий средний балл в ЭГ равен 19,8, а средняя оценка – 4.

В таблице 2.8 представлены результаты нулевого среза, проведенного в КГ.

Таблица 2.8 – Предварительный контроль уровня развития умений диалогической речи в КГ

Список учащихся	Оценка
1. Беляев Владислав	4
2. Демина Анастасия	3
3. Закиров Артур	4
4. Лысова Мария	4
5. Пономарева Дарья	4
6. Пономарева Яна	4
7. Поповская Валерия	5
8. Портнягина Анастасия	4
9. Устьянцева Елизавета	4
10.Худякова Валерия	4
11.Чекалов Алексей	3
12.Чернышкова Анна	4

Исходя из полученных данных средний балл в КГ – 19,5, а средняя оценка – 4. Полученные результаты тестирования КГ отражены в таблице 2.9

Таблица 2.9 – Средние результаты предварительного контроля уровня развития умений диалогической речи в КГ

	Номер задания					Общий средний балл	Средняя оценка
	1	2	3	4	5		
Средний балл	4,1	3,8	3,7	3,5	4,4	19,5	4

Сравнив полученные показатели в ЭГ и КГ, можно сделать вывод, что уровень развития умений диалогической речи в обеих группах

находится на равных уровнях. На диаграмме, представленной на рис.2, отображена незначительная разница уровней.

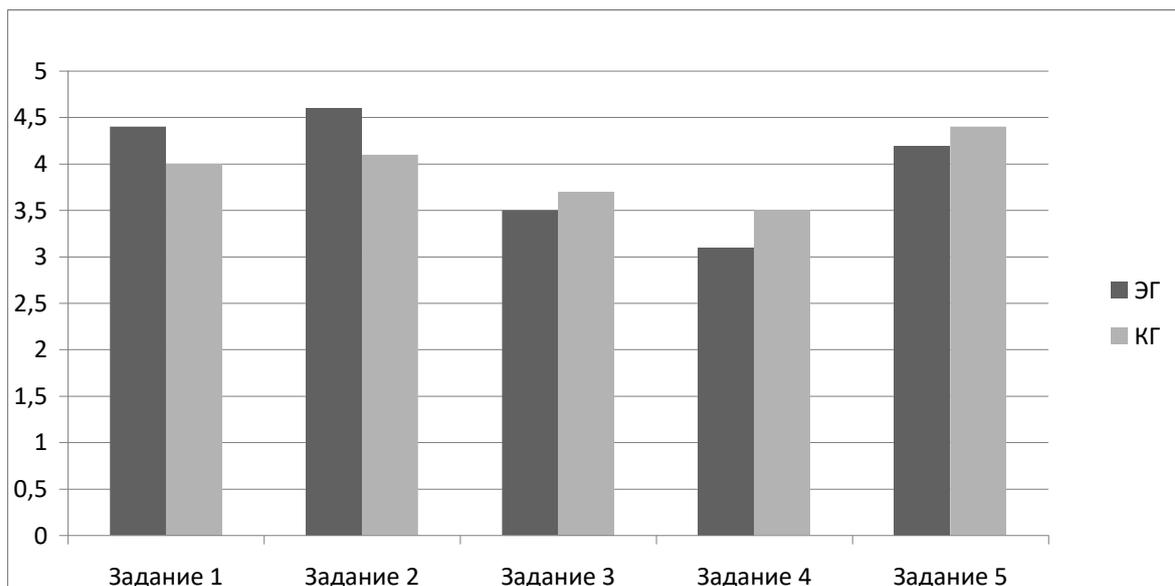


Рис.2 Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности диалогических умений учащихся ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Качественные показатели по итогам констатирующего среза, проведенного в ЭГ и КГ, существенно не отличаются. В ЭГ 3 учащихся выполнили тест на оценку «5», 8 учащихся на оценку «4» и 1 ученик получил «3». В КГ один человек выполнил тест на оценку «5», девять – «4» и два – «3», что представлено на рис.3.

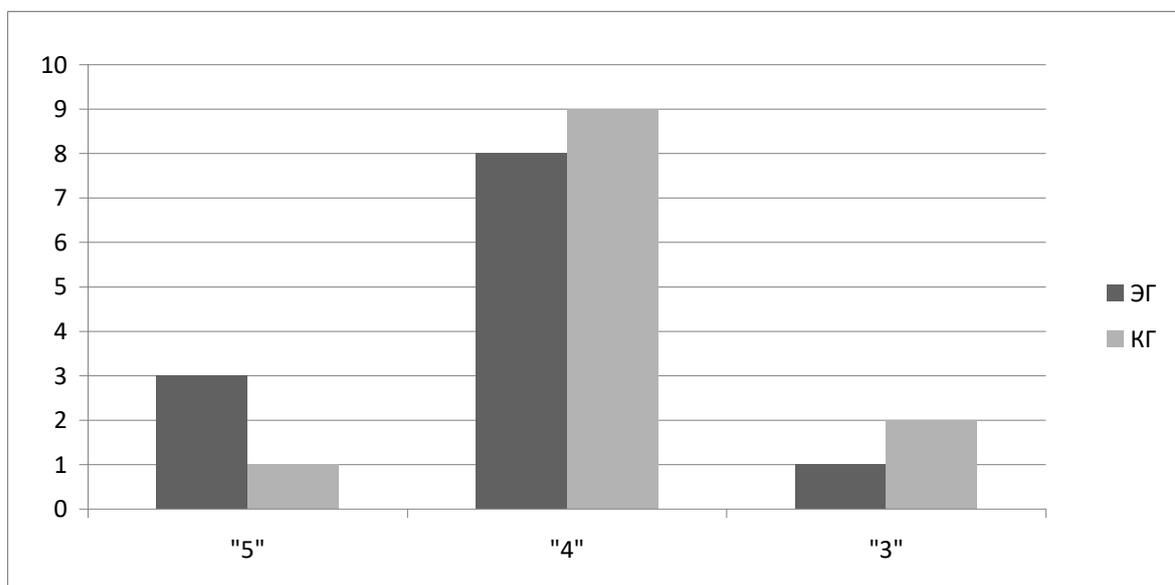


Рис.3 Качественные показатели констатирующего теста в ЭГ и КГ

По результатам проведенного теста средняя оценка в обеих группах равна.

Выделив три условных уровня сформированности умений диалогической речи, представленных в таблице 2.10, можно сделать вывод, что на начало эксперимента в обеих группах умения диалогической речи находятся на среднем уровне.

Таблица 2.10 – Критерии оценки уровня сформированности умений диалогической речи

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
25 – 21 баллов	20 – 14 баллов	13 – 4 баллов

Высокий уровень свидетельствовал бы о достаточной степени сформированности умений диалогической речи, в то время как очень низкий уровень говорил бы об обратном.

Подводя итог полученных данных первичного эксперимента, можно сделать вывод, что наименее развитым умением является умение ориентироваться в изменяющихся условиях.

В качестве **варьируемых условий** эксперимента должно быть выделено то, что в КГ занятия проводились по традиционной методике, применяющейся на уроках английского языка, а в ЭГ использовали разработанный в данной исследовательской работе комплекс упражнений на основе проектной технологии.

К не варьируемым условиям относятся:

1. Изучение одного материала обеими группами;
2. Постановка единых дидактических задач;
3. Использование единых для групп итоговых заданий, контролирующих уровень развития умений диалогической речи.

Обработка данных опытно-экспериментального исследования была произведена с помощью методов математической статистики. Для того, чтобы оценить эффективность разработанного комплекса заданий у класса в целом был определен итоговый средний балл, в расчетах которого была использована формула средней арифметической:

$$x = \sum \frac{x}{n}$$

где n – численность совокупности (произведение числа заданий на количество учащихся). Значение полученного коэффициента > 1 будет свидетельствовать об эффективности комплекса заданий, используемого в ходе опытно-экспериментального обучения.

2.2 Методические аспекты развития умений диалогической речи на основе проектной технологии

Прежде чем приступить к проведению опытно-экспериментальной работы, необходимо познакомиться с классом, учащиеся которого образуют ЭГ и КГ, им является 10-в класс. В данном классе 24 человека в возрасте 15-16 лет. На уроках английского языка класс разделен на 2 подгруппы по 12 человек в каждой. В первой подгруппе – 3 мальчика и 9 девочек, во второй – 4 мальчика и 8 девочек. Уровень успеваемости в обеих группах высокий, из чего можно сделать вывод о высокой степени развитости мышления, внимания, памяти и восприятия у учащихся этого класса.

Память – это психическое отражение прошлого, которое заключается в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении материала.

Память:

- а) зависит от содержания деятельности;
- б) активно взаимодействует с мышлением, осуществляя отбор и оценку поступающей информации;

- с) творческий характер памяти зависит от структуры учебного материала.

Память представляет взаимосвязь запечатления, сохранения, воспроизведения. Различают произвольное и произвольное запоминание. Эффективность произвольного запоминания предполагает сочетание направленности на логическую группировку и многообразные формы интеллектуальной деятельности, что требует использование таких средств как схемы, таблицы, цепочки слов и т.д. В произвольном запоминании учебный материал должен предусматривать:

- а) ориентацию на запоминание материала;
- б) выделение общих ориентиров, опор;
- с) логическое построение материала;
- д) максимальное использование ассоциаций;
- е) классификация и систематизация материала.

Непроизвольное запоминание должно присутствовать на всех этапах формирования лексической компетенции и учитывать характер предъявления материала.

Выделяют долговременную и кратковременную память. Долговременная память связана с логической структурой материала и количеством повторений. Кратковременная память присутствует в упражнениях.

Наконец, воспроизведение требует умений обрабатывать материал оптимальными способами.

Мыслительная деятельность у старшеклассника отличается высоким уровнем обобщения и абстракции, учащиеся стремятся к установлению причинно-следственных связей и других закономерностей между явлениями окружающего мира, проявляют критичность мышления, умения аргументировать суждения, более успешно осуществляют перенос знаний и умений из одной ситуации в другие. В ходе усвоения учебного материала старшеклассники стремятся самостоятельно раскрывать

отношения общего и конкретного, выделять существенное, а затем формулировать определения научных понятий.

Все сказанное говорит о высокой степени развития теоретического мышления, многостороннем и глубоком проявлении внутренней речи, “доказывающего” мышления. Мышление юношей и девушек становится диалектическим: они не только осознают предмет и содержание мыслительной деятельности и рассматривают явления, события, процессы в непрерывном движении, изменениях и превращениях, но и начинают понимать некоторые закономерности своего мышления, сознательно используют операции и приемы мышления и пытаются совершенствовать их в процессе учебной деятельности.

Существенным в нашем понимании для организации комплекса упражнений является учет в нем активной лексической деятельности учащихся, что предполагает быстро находить и узнавать по ориентирам нужные языковые явления, и учить мыслить с опорой на эти языковые средства. Все обучение при этом строится как целенаправленный организованный процесс решения познавательной задачи.

Старшеклассники обладают значимыми мотивами для длительного удержания **внимания** и действуют сознательно. У них ярко выражено стремление к самопознанию и самосовершенствованию, поэтому они внимательно относятся к любой информации (рассказ, показ, упражнения). Развитие внимания так же характеризуется высокой переключаемостью, распределяемостью, т.е. в короткий промежуток времени старшеклассник может сознательно удерживать в своем сознании большее число объектов, что позволяет поддерживать достаточно высокий темп работы. Если для младших школьников и подростков главным фактором, организующим внимание, является форма подачи учебного материала, то для старшеклассников важным становится содержание.

Учащиеся уже практически полностью овладевают техникой **восприятия** учебного материала, они умеют смотреть, слушать, выделять

главные признаки предметов, видеть детали. Так что для полного развития восприятия старшеклассников в процессе обучения необходимо предоставлять возможность самостоятельно проводить анализ, синтез, обобщения, сравнения, строить индуктивные и дедуктивные умозаключения и т.д. Такая возможность предоставлять учащимся при ведении урока методом беседы. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый, сознательный процесс.

Исходя из выше сказанного, старшеклассники отличаются высоким уровнем обобщения и абстрагирования, произвольностью и устойчивостью внимания, долговременной и логической памятью.

Разработанный нами, в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, комплекс заданий направлен на развитие следующих умений диалогической речи:

- Умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера, социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка;
- Умение ориентироваться в изменяющихся условиях;
- Умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения;
- Умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.

Система по обучению диалогической речи включает в себя два вида упражнений:

Подготовительные упражнения

Целью данного этапа является формирование материально-операционной основы говорения (лексические, грамматические,

фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование.

1. *In small groups, discuss these questions about TV*

- How many hours of TV do you watch each day?
- How many TVs do you have at home?
- How often are you allowed to decide what programmes your family watches?
- Do you have TV in your room?
- Could you spend a month without watching TV? What would you do instead?

2. *In pairs, read the advertising slogan and answer the questions*

- What are the slogans advertising?
- Do you think they are successful in attracting attention?
- What is the best advert you have ever seen? Why did you like it?

Условно-коммуникативные (коммуникативные) упражнения

связаны с решением определенной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать (произносить стимулирующую и реагирующую реплики), соотносить действия друг с другом (утверждение - переспрос, вопрос - ответ), т.е. поддерживать двустороннюю активность. С помощью представленных ниже упражнений учащиеся работают над такими умениями, как решение проблемы, нахождение выхода из сложившейся ситуации, убеждение, умение доказывать, отстаивать свою точку зрения при общении в группе.

4. *Decide what you think is the best way to learn about what is happening in the world. Use the dialogue box to help you. Think about:*

- The difference between seeing moving pictures and photographs.
- The amount of information given in a radio or Internet news item and in a magazine or newspaper article.
- The time busy people have to find out what's happening in the world.
- How quickly situations can change

5. *Teenage media in Russia poster*

- a. Work in groups. Choose a teenage magazine, a TV or radio programme, and a website popular with young people in Russia; explain why you have chosen them.
 - b. Discuss the information about:
 - i. The history of the chosen medium,
 - ii. Who it appeals to, and why,
 - iii. How appropriate you think it is for young people, and why.
3. Collect our ideas, find some photos to illustrate the poster, then create a bright, well-organized poster.
 4. Present your poster to the class.

5. *Discuss these questions.*

- What do you think are the main parental concerns in Russia?
- What is there for young people to do in their free time where you live?
- How do young people in Russia use the Internet?
- What place do books have in your friends' lives?
- What roles does music play in the lives of the people you know?

На завершающем этапе работы был проведен итоговый срез в обеих группах, целью которого было выявить изменение в уровне развития диалогических умений школьников. В тесте проверялись не только умения, над развитием которых проводилась работа (умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера, умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения, умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.), но и такие как умение ориентироваться в изменяющихся условиях, умение реализовать коммуникативные намерения с учетом социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка.. Тест состоял из 5 заданий. За каждое из которых, учащиеся могли заработать 5 баллов. Максимальное количество баллов за правильное выполнение теста – 25.

Контроль диалогического общения

Как указывается, контроль является логическим, завершением каждого этапа обучения. Любой его вид будь то текущий или итоговой, проверяет ту чему научили, и отражает достижение либо конечной, либо промежуточной цели обучения. Поэтому система контроля диалогического общения должна проверять способность обучающихся решать коммуникативные задачи, используя иностранный язык как средство общения в ситуациях неофициального характера (43; 13).

Следовательно, в ходе общения реализуются коммуникативные цели и задачи, которые должны быть сохранены и при его контроле. Взаимодействие коммуникантов происходит в виде акта общения, соответственно и контролироваться должен законченный акт диалогического общения. При этом в акте общения предполагается смена ролей - говорящий - слушающий. Поэтому при контроле каждый участник общения должен оцениваться и как говорящий и как слушающий.

Как указывается в методике обучения диалогической речи, выделяются два уровня контроля обучения диалогической речи.

I - контроль реализации отдельного коммуникативного намерения,

II - контроль достижения общей цели.

Рассмотрим содержания контроля на этих уровнях. Анализ основных характеристик диалогического общения позволил определить умения, являющиеся объектами контроля на данных уровнях. На первом уровне это следующие умения:

. Умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера, социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка.

. Умение ориентироваться в изменяющихся условиях.

. Умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения.

. Умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.

В качестве приемов контроля на данном уровне мы предлагаем коммуникативные задания, предполагающие реализацию одного коммуникативного намерения путем решения соответствующей коммуникативной задачи. В основе контрольных заданий лежит микросинтезация.

В ходе педагогической практики мы использовали микроситуацию, в состав которую входят:

а) краткое описание ситуации/обстановки;

б) сведения о партнере;

в) формулировка контрольного задания, указывающая на коммуникативное намерение общающегося.

В методической литературе считается, что завершающей задачей контроля обучения диалогической речи является установление показателей оценки проверяющегося объекта. (43; 153).

Таким показателям относятся информативность, языковая правильность, умение поддержать и установить контакт, умение организовать свое речевое и неречевое поведение с учетом ситуации общения. На основании этих показателей были установлены критерии оценки владения диалогической речью обучаемыми.

К ним относятся следующие:

. социопрагматический - способность наилучше организовать речевое взаимодействие на собеседнике в соответствии со своим коммуникативными намерением, с учетом ситуации общения собственной социальной речи и роли сообщения.

. интерактивный: способность наилучшее устанавливать и поддерживать контакт с собеседником изменять свое речевое и не речевое поведение, исходя из ситуации диалога общения.

. Информативная, ясность, четкость, логичность изложения информации и полнота точками понимания воспринимаемой информации.

Лингвистический: языковая правильность высказываний. Установив критерии оценки диалогической речи, необходимо уточнить каким образом оценивать (с помощью этих критериев ответы обучающихся, как определять, насколько успешно обучающиеся участвует в общении, какого уровня сформированности коммуникативных умений он достиг.

В соответствии с программными требованиями для контроля диалогического общения предлагается использовать шкалу четырех уровней обученности. В основу выделения этих уровней положено качество выполнения обучаемым поставленной цели перед или коммуникативные задачи в соответствии с выделенными критериями сформированы коммуникативные умения. (45; 18):

I. Оптимальный уровень

Обучающийся решает все поставленные задачи в соответствии с перечисленными критериями: его неречевое и речевое поведение адекватно ситуации диалогического общения и коммуникативному

намерению, он правильно понимает речь партнера и интерпретирует его коммуникативные намерения: ведет общение гибко на позицию собеседника; умеет воздействовать на собеседника в нужном направлении, его высказывание правильно оформлены в языковом отношении: он излагает свои мысли понятно, четко, ясно и логично.

II. Достаточный уровень

Обучающийся способен решить большинство из поставленных задач в соответствии выше перечисленными критериями. Он обладает необходимым умениями и знаниями. Однако они еще достаточно не сформированы, и он испытывает некоторые затруднения в ходе общения. Он понимает речь собеседника в целом, но может не понять отдельные высказывания. Уловив коммуникативную позицию собеседника, он пытается перестроить свое речевое поведение в соответствии с ней, но не всегда находит приемлемый вариант. Он стремится соблюдать правила речевого этикета, но иногда не препятствует коммуникации. Он высказывает достаточно ясно и понятно, но не всегда четко и логично.

III. Удовлетворительный уровень

Обучающийся испытывает постоянные затруднения при выполнении поставленных коммуникативных задач, однако поставленные из них он решает. Обучающийся обладает не всеми необходимыми идеями и знаниями он испытывает серьезные затруднения при понимании речи собеседника, хотя основной смысл понимает. Он не может гибко реагировать на ситуацию и позицию собеседника. Допускает коммуникативно значимые ошибки, однако речь его, в целом понятна.

IV. Неудовлетворительный уровень

Обучающийся не может выполнить большинство из стоящих задач, испытывает серьезные затруднения при понимании речи собеседника и при выражении своих мыслей, что мешает ему участвовать в диалогическом общении. Он не владеет соответствующими умениями и знаниями, предусмотренными целями обучения. Он не понимает речь

собеседника достаточно точно полно, не учитывает ситуацию и позицию собеседника. Допускает большое количество коммуникативно значимых ошибок, не может ясно и понятно излагать свои мысли.

Итак, мы описали методику контроля обучения диалогической речи. Данная методика также прошла экспериментальную проверку в ходе педагогической практики. В ходе проверки была установлена ее достаточная надежность и объективность. Следует отметить, что предлагаемая система оценки владения изучаемым нами видами речевой адаптации позволяет не только установить уровень сформированности соответствующим коммуникативных умений, но и выявить имеющиеся недостатки и определить их причины, что позволяет ликвидировать их в дальнейшем.

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы отражен в следующем параграфе.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Цель проведения представленной опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности разработанного на основе проектной технологии комплекса упражнений направленного на развитие умений диалогической речи школьников на старшем этапе обучения в средней школе. Было необходимо подтвердить выдвинутую в работе гипотезу и проанализировать выводы по результатам практической реализации представленного нами комплекса упражнений.

В основе естественного эксперимента, проведенного с целью апробации предложенного нами варианта комплекса упражнений были определены следующие задачи:

- . Определить основные контуры методического эксперимента;
- . Отбирать испытуемых с учетом возраста и условий обучения в естественных условиях;

- . Определить влияние внешних условий;
- . Провести экспериментальный срез для установления начального уровня подготовки учащихся;
- . Наметить материалы и задания для учащихся;
- . Провести обработку полученных данных по заданиям с обобщением результатов;
- . Сформировать выводы

По завершению обучения учащихся на основе методики развития умений диалогической речи был проведен итоговый срез, целью которого являлось выявление изменений уровня владения умениями:

- Умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера, социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка.
- Умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения.
- Умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.
- Умение ориентироваться в изменяющихся условиях.

Главным условием для корректирующих групп учащихся явилось проведение уроков английского языка с максимальной активизацией учащихся на всех этапах обучения диалогической речи. На уроках большое внимание уделялось построению учащимися связных высказываний в форме диалогической речи. Таким образом, проведенная экспериментальная апробация показала, что значительное преимущество в показателях диалогической речи имеют учащиеся экспериментальных классах перед контрольными классами. Данное обстоятельство свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса

упражнений на основе проектной технологии и в целом всей методической модели.

Результаты итогового среза в ЭГ приведены в таблицах 2.11 и 2.12.

Таблица 2.11 – Итоговый контроль уровня развития диалогических умений в ЭГ

Список учащихся	Оценка
1. Анисимова Ксения	5
2. Габриэль Андрей	5
3. Глушкова Екатерина	4
4. Колчин Владислав	5
5. Матвеев Александр	5
6. Нестерова Эрика	5
7. Потылицына Ксения	5
8. Собенина Мария	5
9. Сумина Дарья	4
10. Трусова Анастасия	4
11. Худяков Юрий	5
12. Чернышкова Анастасия	5

Средний и общий балл, а также средняя оценка по итогам итогового теста, проведенного в ЭГ отражены в таблице 2.12

Таблица 2.12 – Средние результаты итогового контроля уровня развития умений диалогической речи в ЭГ

	Номер задания	Общий	Средняя
--	----------------------	--------------	----------------

	1	2	3	4	5	средний балл	оценка
Средний балл	4,5	4,5	4,1	3,9	4,3	21,3	5

Общий средний балл по экспериментальной группе после проведённой работы по специальной методике составил 21,3. Исходя из этого видно, что вырос показатель и средняя оценка. Приведенные результаты свидетельствуют о повышении уровня сформированности развиваемых навыков.

На рисунке 4 отражены качественные изменения уровня сформированности диалогической речи у учащихся ЭГ до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

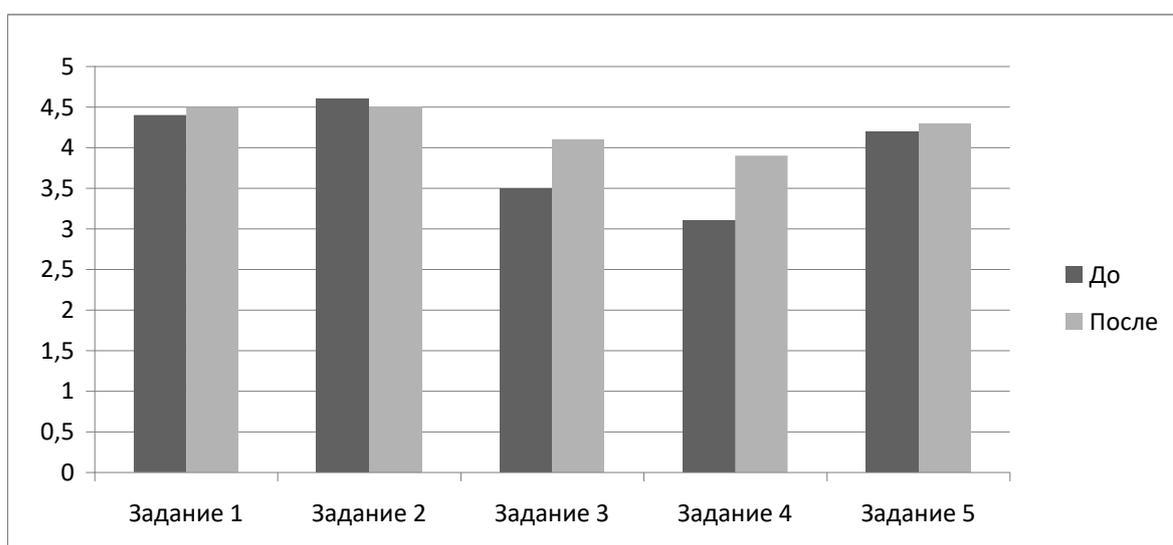


Рис.4 Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности умений диалогической речи у учащихся ЭГ на формирующем этапе эксперимента

Мы можем видеть, что произошли заметные изменения в уровне сформированности тех умений, которые развивались в время работы с группой. Также показатели по данным навыкам достигли средних показателей развитости остальных навыков.

После анализа данных итогового теста в КГ были получены следующие результаты приведённые в таблицах 2.13 и 2.14.

Таблица 2.13 – Итоговый контроль уровня сформированности умений диалогической речи в КГ

Список учащихся	Оценка
1. Беляев Владислав	4
2. Демина Анастасия	4
3. Закиров Артур	4
4. Лысова Мария	4
5. Пономарева Дарья	4
6. Пономарева Яна	4
7. Поповская Валерия	4
8. Портнягина Анастасия	4
9. Устьянцева Елизавета	4
10. Худякова Валерия	4
11. Чекалов Алексей	3
12. Чернышкова Анна	4

Таблица 2.14 – Средние результаты итогового контроля уровня сформированности умений диалогической речи в КГ

	Номер задания					Общий средний балл	Средняя оценка
	1	2	3	4	5		
Средний балл	4,3	3,7	3,5	3,8	4,4	19,7	4

Данные таблицы показывают, что средняя оценка в данной группе осталась прежней, и общий средний балл не изменилась – 19,7 балла. Данный показатель ниже, чем в ЭГ.

На рисунке 5 видно, что изменения в уровне сформированности проверяемых навыков у учащихся КГ отсутствуют по сравнению с начальными данными.

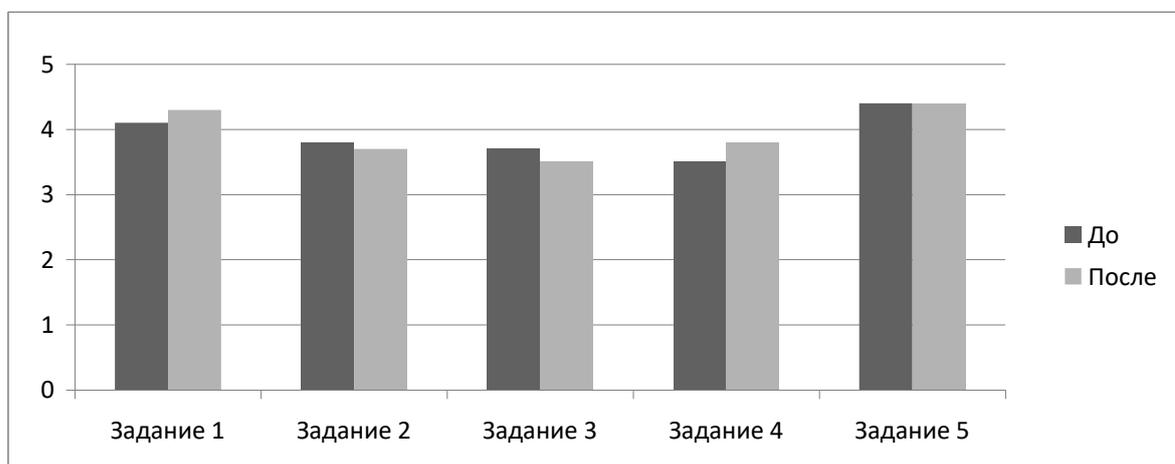


Рис.5 Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности умений диалогической речи у учащихся КГ на начальном этапе эксперимента

Сравнив полученные показатели в ЭГ и КГ, можно сделать вывод, что уровень сформированности умений диалогической речи у учащихся ЭГ вырос после проведения опытно-экспериментальной работы, учащиеся данной группы справились с заданиями итогового теста лучше, чем учащиеся КГ.

Основываясь на полученные результаты, была составлена диаграмма (рисунок 6), отражающая разницу в уровнях развитости умений у учащихся ЭГ и КГ над которыми проводилась работа. По составленной диаграмме видна разница развитости умений:

- Умение реализовать коммуникативные намерения с учетом ситуации общения, своей социально ситуативной роли и роли партнера, социально-культурных особенностей общения в стране изучаемого языка.
- Умение ориентироваться в изменяющихся условиях.

- Умение правильно понимать речь собеседника и интерпретировать его коммуникативные намерения.
- Умение строить правильные, с точки зрения норм изучаемого языка, высказывания.

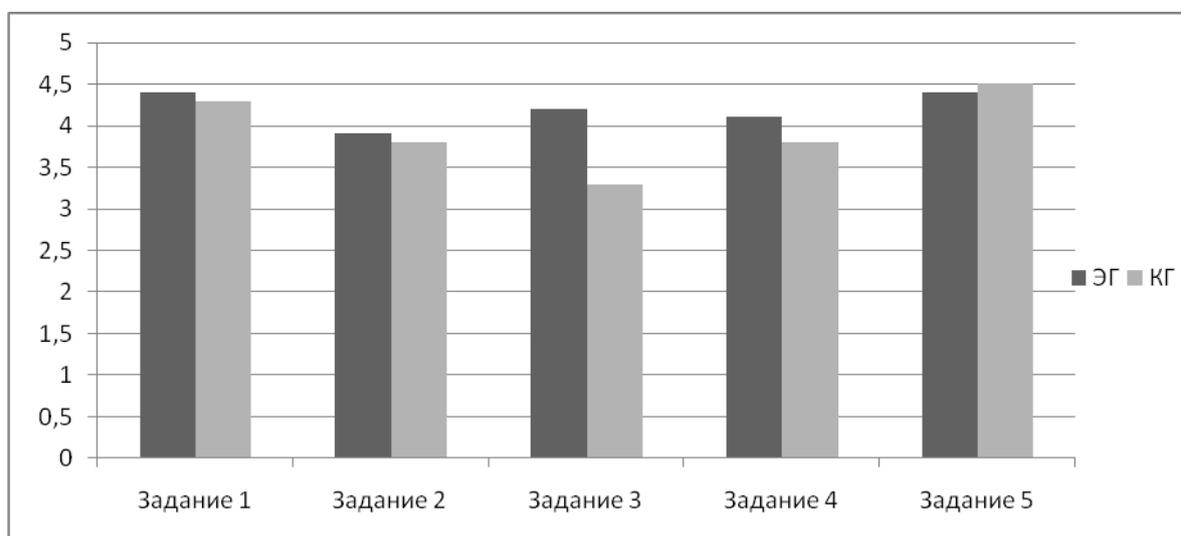


Рис.6 Качественные показатели оценки развития умений диалогической речи ЭГ и КГ на основе распределения средних баллов на формирующем этапе эксперимента

Для определения эффективности примененного комплекса упражнений использовался метод математической статистики

$$K_0 = \frac{K_{\text{ЭК}}}{K_{\text{К}}}$$

Где $K_{\text{ЭК}}$ – средний балл в экспериментальной группе, а $K_{\text{К}}$ – средний балл в контрольной группе. $K > 1$ служит основанием для выводов о том, что реализация комплекса заданий прошла успешно.

Итак, после проведенного итогового теста K_0 составило 1 балл, что является подтверждением эффективности реализации разработанного комплекса упражнений.

Анализируя данные таблицы 2.15, видно, что показатели средних баллов в ЭГ изменились и стали выше, чем в КГ. Экспериментальная группа обогнала контрольную по показателям.

Таблица 2.15 – Динамика развития умений диалогической речи ЭГ и КГ

Группа	Средние баллы нулевого среза	Средние баллы итогового среза
ЭГ	19,8	21,3
КГ	19,5	19,7

Качественные показатели по результатам итогового среза, проведенного в ЭГ и КГ, отличаются после проведенной работы. В ЭГ увеличилось число учащихся выполнивших тест на «отлично» - 5 человек, следовательно, меньше учащихся получили отметку «4» - 7 человек. В КГ 11 учащихся выполнили итоговый тест на «4», один ученик получил «3», что представлено на рис.7.

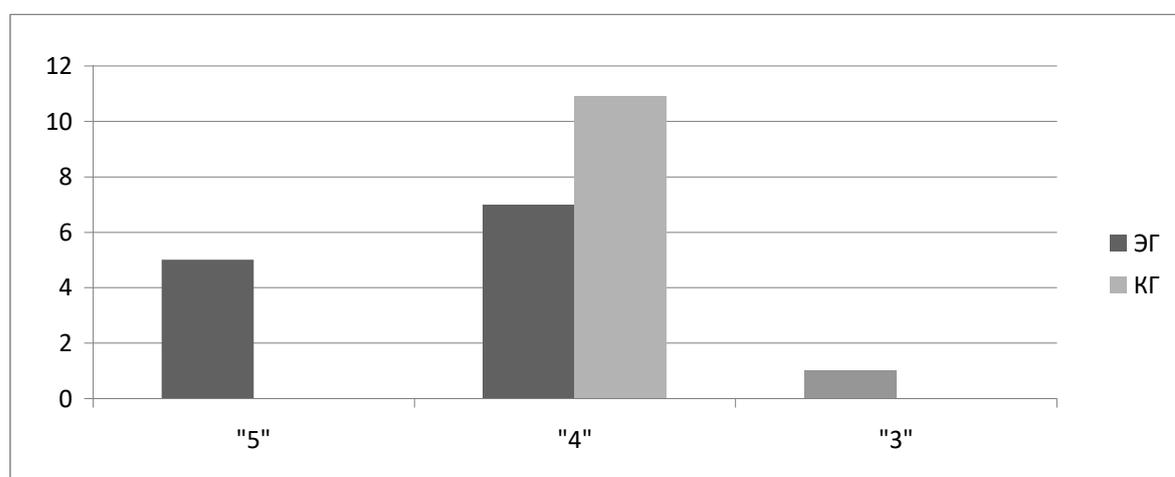


Рис.7 Качественные показатели итогового теста в ЭГ и КГ

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что разработанный комплекс упражнений на основе проектной технологии является эффективным, следовательно, поставленная гипотеза о том, что развитие умений диалогической речи в процессе обучения английскому языку является наиболее эффективным, если в процессе обучения использовать разработанный комплекс заданий, подтверждена на практике.

Таким образом, данную методику можно рекомендовать для профессионального использования в целях развития умений диалогической речи учащихся на основе проектной технологии.

Выводы по Главе 2

1. Была подтверждена выдвинутая гипотеза о том, что использование проектной технологии для развития умений диалогической речи в процессе обучения английскому языку является наиболее эффективным способом для достижения этой цели.

2. Проведенное опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в естественных условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку на старшем этапе средней школы.

3. Результаты констатирующего этапа работы подтвердили, что развитие диалогических умений в условиях средней школы осуществляется неравномерно и в недостаточной мере, что особенно важно на старшем этапе изучения английского языка. Требуется дополнительный комплекс заданий, который обеспечил бы необходимое развитие.

4. Эффективность разработанного комплекса упражнений на основе проектной технологии позволила некоторым учащимся достигнуть более высокого уровня диалогических умений, что, соответственно, способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся – основной цели обучения иностранному языку.

Заключение

В ходе данной работы, посвященной проблеме развития диалогических умений учащихся на основе проектной технологии на старшем этапе средней школы, было проведено подробное исследование понятий «диалогическая речь» и «проектная технология» в целом.

В теоретической части подробно были рассмотрены характеристики и свойства диалогической речи как формы говорения, а также подходы к ее обучению. Нами были рассмотрены разновидности проектов по различным критериям, на основе нескольких методик, включая этапы работы над проектом. Было выделено, что проектная методика характеризуется высокой степенью коммуникативности и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении. Таким образом, главная педагогическая цель любого проекта - формирование различных ключевых компетенций, под которыми, в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации, т.е. способность и готовность учащегося осуществлять межкультурное общение с носителями языка.

Успешному развитию умений диалогической речи на основе проектной технологии способствуют интеллектуальные, творческие и, прежде всего, коммуникативные умения. Более того, было отмечено, что основная цель проектной технологии – это создание языковой среды и условий для формирования потребности в использовании английского языка как средства реального общения в процессе межкультурного взаимодействия.

Практическая глава работы посвящена использованию проектной технологии для развития диалогических умений учащихся на старшем этапе в средней школе. Был разработан комплекс упражнений на основе учебника *Matrix Upper-Intermediate*, под редакцией Kathy Gude, Jayne Wildman, Elena Khotuntseva и апробирован в МАОУ гимназии №1 города Челябинска.

Для работы над развитием умений диалогической речи учеников был использован юнит 'Media Matters', а также делалась опора на учебные пособия для старших классов других авторов и на методические рекомендации по данному вопросу. Цель данного комплекса упражнений – развитие умений диалогической речи, критического мышления и развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Развитию диалогических умений учащихся в настоящее время в школе не уделяется достаточное внимание. Однако, эффективное обучение, а именно развитие иноязычной коммуникативной компетентности учащихся, является основной задачей каждого учителя.

Данная методика, разработанная на основе проектной технологии, может найти применение среди преподавателей английского языка для профессионального использования в целях развития уровня сформированности диалогической речи учащихся на старшем этапе средней школы.

Список используемых источников

1. Michael Harris, Anna Sikorzynska, Maria Verbitskaya Choices: Upper Intermediate: Students Book: Russian Edition / Английский язык. Учебное пособие / Harris Michael. – Pearson Education (Longman), 2013. – 144p.
2. Kathy Gude, Jayne Wildman, Elena Khotuntseva: Matrix Upper-Intermediate: Students Book: Russian Edition / Английский язык. Учебное пособие / Kathy Gude, Jayne Wildman, Elena Khotuntseva. – Oxford University Press, 2008. – 160 с.
3. <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
4. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранного языка [текст] / П.К.Бабинская, Т.П. Леонтьева– Минск, 2006.
5. Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком// Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып 18.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999.
7. Биболетова М.З., Грачева Н.П., Соколова Е.Н., Трубанева Н.Н. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки. – М.: Просвещение, 2005.
8. Боголюбов В.И. Инновационные технологии в педагогике. /В.И. Боголюбов // Школьные технологии. - 2005. - №1.
9. Бухбиндер В.А. О системе упражнений / В.А. Бухбиндер // Общая методика обучения иностранному языку. - М.: Русский язык, 1991

10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2006
12. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, С.К. Фоломкина - М.: Высшая школа, 1982. - 373 с.
13. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. - №6. – С. 2 – 10
14. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке 2-е изд. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.
15. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.27
16. Казакова А.Г., Современные педагогические технологии.- М.: Просвещение, 1999.- 249с.
17. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку - М., 2000.
18. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010.— 192с.
19. Кукушин В.С. Теория и методика обучения.- Ростов-на-Дону, 2005.-474с.
20. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 3–12
21. Мартынова Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского языка [Текст] / Т.М. Мартынова // Иностранные языки в школе. - 1999. - №4. – 45 с.

22. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.
23. Методическое обеспечение и планирование учебно-исследовательской и проектной деятельности в условиях реализации ФГОС (для слушателей Redcampus) / Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014.
24. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки.
25. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [текст] / А.А. Миролубов - М.: Ступени, ИНФРА-М, 2002.
26. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст]: справочное пособие. / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. - Минск: Вышэйшая школа, 2000. – 248 с.
27. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений:
В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
28. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009.
29. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Акад. пед. наук СССР, Ин-т общего и политехн. образования ; под ред.: А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. - Москва : Просвещение, 1967. – 503с.
30. Олейник, Т.И. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках [Текст] / Т.И. Олейник. - М.: Просвещение, 2012. - 246 с.

31. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Текст]/РАО. Институт русского языка; Российский фонд культуры. - М.: АЗЪ, 1993.
32. Очерки методики обучения чтению на иностранном языке [Текст] / Под ред. И.М. Бермана, В.А. Бухбиндера. – Киев, 1977. – с.130
33. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 208 с.
34. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
35. Полат Е.С. Метод проектов на уроках английского языка.// Иностранные языки в школе.-2000.
36. Поливанова К.Н., Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
37. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
38. Психология человека от рождения до смерти. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. Под общей редакцией А.А. Реана, 2002.
39. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам.- Москва : Московский Лицей, 1998. - 281 с.
40. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе обучения в средней школе: Пособие для учителей и студентов пед. вузов. - 3-е изд. [текст] / Г.В. Рогова - М.: Просвещение, 2000. - 185 с.

41. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
42. Русова, Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. [Текст]. - Нижний Новгород: НГПУ, 2002.
43. Саломатов, К.И. Проблемы обучения диалогической речи [Текст] / К.И. Саломатов // Иностранные языки в школе. - 2007. - №6. – 119 с.
44. Саломатов, К.И. Практикум по методике преподавания иностранных языков [Текст] / К.И. Саломатов. - М.: Просвещение, 2010. - 113 с.
45. Скалкин, В.Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка [Текст] / В.Л. Скалкин. - М: Инфра, 2009. - 156 с.
46. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / 2-е изд. - М.: Просвещение, 2007. – 164 с.
47. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова-М.,2000. – 624с.
48. Учебное пособие по методике преподавания английского языка для студентов III курса английской филологии СамГИИЯ. Самарканд, 2005.
49. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.
50. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Изд-во «Омега-Л», 2010. – 480 с.