



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

На правах рукописи

АХМЕДЖАНОВ РУСЛАН РАВИЛЬЕВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
СТУДЕНТОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:  
83,65 % авторского текста

Выполнил  
Студент группы ЗФ-303-142-2-1  
Ахмеджанов Р.Р

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических  
наук, профессор  
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук, доцент  
Болина М. В.

Челябинск  
2020

## Содержание

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ</b> .....	10
1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.....	10
1.2 Модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.....	19
1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.....	36
Выводы по главе 1.....	47
<b>ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ</b> .....	49
2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.....	49
2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.....	55
Выводы по главе 2.....	77
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	79
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	81
Приложение 1.....	91
Приложение 2.....	93
Приложение 3.....	102

## ВВЕДЕНИЕ

Главная цель обучения иностранному языку – это овладение обучающимися умением общаться на этом языке. Одним из самых эффективных средств формирования и развития умения говорения в процессе обучения иностранному языку является диалог. Его значимость в качестве формы общения подтверждается необходимой потребностью человека, как носителя сознания, в общении с различными людьми. В процессе этого общения может устанавливаться положительный контракт, который будет определять успешность взаимоотношений в дальнейшем. Формируя умения диалогической речи студентов при обучении иностранному языку, мы формируем непосредственно одну из ключевых компетенций, которой должен обладать выпускник – коммуникативную.

В современном российском обществе наблюдается открытость в международной коммуникации, сформированная его социально-экономическим и политическим направлениями развития. Это повлияло на политику образования в целом, а также исследования иностранных языков. Ежегодно прослеживается непрерывное увеличение подвижности населения, в частности благодаря возможностям обучения за рубежом. Данный факт, в свою очередь, требует понимания особенностей межкультурной коммуникации, что предполагает знания о культуре и специфике других стран. Следовательно, необходимо более подробно рассмотреть социокультурный аспект при обучении студентов иностранным языкам. Он является достаточно актуальным и требующим всестороннего внимания.

В настоящее время ощущается недостаток исследований в области социокультурного аспекта процесса формирования умений диалогической речи студентов, что подтверждает актуальность данной работы.

Проблема формирования умений диалогической речи студентов с точки зрения социокультурного аспекта рассмотрены в работах следующих ученых и педагогов-лингвистов: Е.И. Пассова, А.Н. Дахина, А.В. Хуторской,

Е. Н. Солововой, И.Я. Зимней, Е. М. Верещагина и др. Вопросы формирования у обучающихся социокультурной компетенции разрабатывались Н.Г. Муровьевой, Н.Б. Поляниной, В.В. Сафоновой, П. В. Сысоевым, А.В. Хуторским. А также теоретико-методологической основой данной работы являются исследования: Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, А.А. Вербицкого, Г.В. Роговой, А.П. Старкова. Кроме того в области преподавания иностранных языков проблема формирования социокультурной компетенции нашла отражение в федеральных государственных стандартах среднего (полного) и высшего образования по иностранному языку третьего поколения, где социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам как часть коммуникативной компетенции наряду с речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной.

Анализ научной литературы и результатов практической деятельности позволил выявить противоречия между:

– потребностью общества в компетентных специалистах, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов и недостаточным объемом иноязычных знаний для применения их в профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации;

– необходимостью формирования социокультурной компетенции студентов вуза и недостаточной разработанностью теоретических и практических аспектов этой проблемы в педагогике высшей школы;

Выявленные противоречия обозначили проблему исследования, которая заключается в определении и обосновании средств формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Актуальность проблемы, поиск путей разрешения указанных противоречий определили выбор темы исследования: «Формирование умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект».

Объект исследования: обучение иностранному языку в ВУЗе.

Предмет исследования: процесс формирования диалогической речи студентов в социокультурном аспекте.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке модели формирования диалогической речи студентов в социокультурном аспекте и педагогических условий ее эффективной реализации.

Гипотеза исследования базируется на представлении о том, что формирование умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте может быть эффективным, если:

- выявлены теоретические предпосылки формирования умений диалогической речи студентов и конкретизировано понятие «социокультурный аспект»;

- определена структура и охарактеризованы компоненты формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;

- уточнена сущность процесса формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;

- разработаны критерии и охарактеризованы уровни сформированности умений диалогической речи студентов и социокультурной компетенции ;

- разработаны, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку организационно-педагогические условия функционирования предложенной модели формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены задачи исследования:

- исследовать теоретические предпосылки формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте, охарактеризовать компоненты их формирования;

- уточнить сущность процесса формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;
- изучить актуальное состояние сформированности умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;
- разработать и проверить экспериментально-опытным путем результативность организационно-педагогических условий функционирования предложенной модели формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов. Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; изучение программных документов в области профессионально-педагогического образования; исследование и обобщение педагогического опыта при обучении студентов иностранному языку в вузе. Эмпирические методы: анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, анализ продуктов самообразовательной деятельности обучающихся; статистические методы: качественный и количественный анализ результатов исследования, обработка эмпирических данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет (ЮУрГГПУ)

Основные этапы исследования:

1) На первом этапе (2017 г. – 2018 г.) происходил анализ применяемых в данном вузе программ обучения английскому языку, был определен план формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте; подбор тем и заданий, а также разработана модель формирования умений диалогической речи: социокультурный аспект на основе собранного материала.

2) Второй этап (2018 г. – 2019 г.) характеризовался апробацией разработанной модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект, а также реализацией трех предложенных

педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели и ознакомление с ними преподавателя английского языка; выбором экспериментальной и контрольной групп студентов; проведением констатирующего эксперимента, включающего в себя диагностический комплекс; анализом полученных результатов по завершению констатирующего эксперимента.

3) Третий этап (2019 г.) – проведение формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов; анализ результатов; сравнение результатов сформированности умений диалогической речи и социокультурных знаний студентов экспериментальной и контрольной групп; анализ полученных результатов; составление выводов об эффективности апробации разработанной модели и реализации педагогических условия функционирования этой модели на контрольном этапе.

Основные результаты исследования и их научная новизна состоят в следующем:

- определена теоретико-методологическая основа решения проблемы формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;

- на основе вышеуказанных подходов разработана модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект, представленная в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных структурных блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного;

- определены, научно обоснованы и реализованы при обучении иностранному языку педагогические условия функционирования предложенной модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были уточнены понятия «диалогическая речь» и «умения диалогической речи»;

"компетенция" и "социокультурная компетенция"; обозначена структура формирования умений диалогической речи и социокультурной компетенции; проведен анализ проблемы формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте и ее современное состояние в теории и практике педагогики.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его теоретические положения и выводы, педагогическая модель поэтапного формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте создают предпосылки для обеспечения качества подготовки конкурентоспособных выпускников вуза.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались: исходными методологическими и теоретическими позициями; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных его объекту, предмету и задачам; репрезентативностью и статистической достоверностью полученных результатов; логической непротиворечивостью выводов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством публикации статей: «Формирование умений диалогической речи студентов при обучении иностранному языку», «Социокультурный аспект при обучении иностранному языку студентов», «Модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект», разработки модели, которая в последствие может быть использована в процессе обучения студентов иностранному языку.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Для оценки уровня сформированности умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте используется оценка пяти компонентов данных умений: содержание (с учетом социокультурных знаний), взаимодействие, словарный (лексический) запас, грамматика, произношение посредством применения специально подобранного диагностического комплекса.



2. Для эффективного формирования умений диалогической речи в социокультурном аспекте применяется модель, предполагающая использование ситуационно-ролевой игры с соблюдением всех необходимых этапов, а также реализация предложенных педагогических условий, необходимых для функционирования данной модели.

3. Анализ результатов педагогического эксперимента показывает эффективность разработанной модели. Наблюдаются положительные изменения в процентном соотношении распределения студентов по уровню сформированности умений диалогической речи в социокультурном аспекте.

Структура диссертации включает в себя: введение, 1 главу с 3 параграфами, 2 главу с 2 параграфами, выводы по первой и второй главе, заключение, библиографический список (99 наименований), 3 приложения, а также 14 таблиц и 11 рисунков. Работа представлена на 117 страницах.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

## 1.1 Ретроспективный анализ проблемы формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект

В психолого-педагогической литературе отсутствует однозначное определение «умение», но часто при раскрытии этого понятия указывается на то, что умение формируются и проявляются исключительно в действии.

С.Л. Кузнецова рассматривает умение как способность делать что-нибудь, основанное на знании, опытности, навыке [39].

В Большой современной энциклопедии по педагогике умения определяются как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычках, но и в изменившихся условиях. Умения обычно соотносятся с тем уровнем, который на начальном этапе выражается в форме усвоенного знания [67].

М.А. Данилов и Б.П. Есипов в Педагогическом словаре раскрывают смысл умения как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [60].

В.П. Ушачев считает, что «умение - способность ребенка выполнять умственные и практические действия на основе системы сформированных знаний»[82]

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой отмечается, что умения формируются путем упражнений и создают возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Умения всегда реализуются под контролем сознания [34].

В педагогическом словаре Б.М. Бим-Бада понятие «умение» обозначает освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения могут быть как практическими, так и умственными [45].

Умение обычно включает в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками. Умения образуются в результате координации навыков, их объяснения в системе с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем. Главное в управлении умениями заключается в том, чтобы обеспечить безошибочность каждого действия, его достаточную гибкость [39].

Умения всегда опираются на знания. Жизненное значение умений очень велико. Они облегчают физические и умственные усилия в труде, вносят в деятельность каждого человека определенный ритм, устойчивость, создавая условия для творчества. Умения совершенствуются по мере овладения навыком. Высокий уровень умений означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высокоразвитом умении действие может выполняться в разных вариантах. Приобретённые человеком умения могут стать показателем уровня его общего умственного развития, качеств его ума [39].

Таким образом, проанализировав точки зрения различных авторов и объединив схожие признаки понятия умение в их определениях, мы пришли к выводу, что умение - это освоенный субъектом способ или метод выполнения действия, который обеспечивается совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умение формируется с помощью упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменяющихся условиях.

Понятие «речь» обычно используется в трех основных значениях. Во-первых, речь – это общение между людьми, обмен их мыслями и чувствами, а также информацией; во-вторых, под речью подразумевают результат

деятельности – текст (это может быть статья, сообщение); в-третьих, речь рассматривается как ораторский жанр или как монолог в художественном произведении [5].

Диалог как коммуникативный тип речи был сформирован еще в античности. Уже в Древней Греции было известно деление речи на монолог и диалог по числу участников действия (монолог – это речь одного лица, диалог – это речь двоих участников). Это деление использовалось в риторике, философии, логике. Речь двоих партнеров в диалоге представлена чередованием ролей: слушающий становится говорящим, говорящий – слушающим [45].

Диалог, как и монолог, являлся базисным понятием и основой построения речи. Вопрос разграничения диалога и монолога стал одним из основных в лингвистике XX века. Решением этого вопроса занимались Л. П. Якубинский, Л. В. Щерба, Е. В. Красильникова, Е. Н. Ширяев и другие.

Рассмотрим понятие «диалог» в справочной литературе. Так, словарь-справочник лингвистических терминов дает следующую формулировку: «Диалог(*греч.* dialogos – беседа). Форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказываний, широкое использование внеречевых средств (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление заранее не подготовленного высказывания, преобладание простых предложений, характерное для разговорной речи вообще, и т. д.» [42].

В Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка диалог толкуется как «вид устной речи (реже – письменной), характеризующейся сменой высказываний двух или нескольких говорящих лиц. Реплики говорящих связаны по смыслу и составляют вместе единое целое. Диалог – вид связной речи. В диалоге важную роль играют ситуация,

жест, мимика, интонация; для диалога характерны следующие стилистические особенности: вопросы, восклицания, междометия и частицы, эллиптические конструкции, обращения и пр.» [5].

Русский лингвист Л. В. Щерба, считает, что диалог принадлежит разговорной речи (в отличие от монолога, лежащего в основе литературного языка). По его мнению, диалог состоит из цепи реплик. Сцепление реплик, в котором вторая реплика по своему строению опирается на первую, грамматически зависит от нее, называется диалогическим единством и является основной единицей диалога.

Е. Н. Ширяев говорит о том, что наличие цепи реплик не может являться безусловным маркером диалога, между монологом и диалогом нет четкой границы, о чем говорит, частое включение в диалог пространных монологических высказываний собеседников.

Современные ученые-лингвисты разграничивают понятия диалога и монолога по количеству участников речи, а также по степени их участия. «Диалог – это текст, создаваемый двумя партнерами коммуникации, один из которых (адресант) задает конкретную программу развития текста, а другой (адресат) должен активно участвовать в развитии этой программы, не имея возможности выйти за ее пределы. Монолог – это текст, который хотя и инициируется, явным или неявным образом, партнером по коммуникации, но развивается по программе своего создателя без участия или без активного участия партнера коммуникации» [46]. То есть можно сделать вывод, что диалог строится с учетом реакции каждого участника на реплику его партнера по диалогу.

Особенностями диалога являются:

- двусторонность общения, которая определяется необходимостью обратной связи и ответа со стороны партнера по общению с целью поддержания совместного диалога;

- признание ценности и значимости партнера по общению, которого необходимо услышать и понять для того, чтобы диалог состоялся

- наличие переспросов, уточнений и разъяснений, которые придают живость и оригинальность диалогу. Именно достижение живости, оригинальности и естественности диалогического общения является важной задачей процесса обучения иностранному языку.

Далее обратимся к понятию «диалогическая речь». В Словаре методических терминов сказано, что «Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), интонации, разнообразие предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений, непосредственность восприятия, активная роль адресанта и др.» [1].

Достаточно развернутое определение находится в Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «Диалогическая речь (от греч. dialogos – беседа, разговор двоих) – форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Для диалогической речи типичны содержательная и конструктивная связь реплик (преимущественно соседних). Ее отсутствие возможно при реакции говорящего не на речь собеседника, а на ситуацию речи, или на обстоятельства, не имеющие отношения к данному речевому акту».

Таким образом, можно резюмировать, что умения диалогической речи – это непосредственная способность полноценно участвовать в обмене высказываниями между двумя или более партнерами, которая обеспечена необходимыми для этого приобретенными знаниями и навыками.

Как известно, в процессе диалогической речи происходит два параллельных процесса: говорение и аудирование. Мы говорим именно об

аудировании, а не только слушании, так аудирование – это процесс слушания устной информации, ее понимания и первичного анализирования. Следовательно, важно уделять большое внимание также и формированию умений аудирования. Эффективность формирования этих умений зависит от следующих факторов:

- своевременное формирование психофизиологических механизмов аудирования (осмысление, кратковременная и долговременная память, вероятностное прогнозирование и т.д.);

- учет лингвистических трудностей восприятия информации на слух, предупреждение этих трудностей;

- оптимальный отбор методов, способов обучения аудированию (например, чаще всего используются сознательно-практический, коммуникативный, аудиовизуальный, интегральный методы);

- целесообразность отбора аудиоматериалов;

- рациональное использование инновационных обучающих технологий.

Процесс формирования умений диалогической речи является важной частью процесса формирования коммуникативной компетенции. Компетенция – это комплекс знаний, умений, ценностных ориентаций и опыта практической деятельности, необходимых человеку для успешного решения проблем в определенной сфере жизни [2]. Коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [95].

В состав коммуникативной компетенции входят следующие компетенции: лингвистическая (языковая), речевая (социолингвистическая), социокультурная, социальная, стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная, профессиональная компетенции. Исходя из темы

нашего исследования, обратим особое внимание на социокультурную компетенцию и ее особенности.

Некоторые исследователи понимают под социокультурной компетенцией представление о социокультурном контексте, в котором изучаемый язык используется его носителями и о способах, которыми этот контекст влияет на выбор и коммуникативный эффект частных лингвистических форм [37].

Другие авторы определяют социокультурную компетенцию как аспект коммуникативной способности, который включает в себя такие специфические черты общества и его культуры, которые обнаруживаются в коммуникативном поведении членов этого общества [8].

Сафонова В.В. трактует социокультурную компетенцию как способность сопоставлять изучаемые лингвокультурные общности, интерпретировать межкультурные различия и адекватно действовать в ситуациях нарушения межкультурного взаимопонимания [73].

Мы видим, что понятие социокультурной компетенции достаточно широкое. В рамках данного исследования социокультурная компетенция будет определяться как совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с нормами языка, речи и традициями культуры носителей языка.

Использование материалов социокультурного характера при обучении иностранным языкам несомненно обогащает воспитательный и мотивационный потенциал иностранного языка, как учебного предмета, помогает наиболее эффективно осваивать его, способствует развитию у студентов интереса к стране изучаемого языка. Имея значительные пробелы во владении социокультурной информацией, обучающиеся могут допускать ошибки социокультурного характера в процессе общения с иностранцами, либо это общение может не состояться.



Основой социокультурной компетенции на лингвистическом уровне является социокультурный компонент иностранного языка, к которому относятся: фоновые знания носителей языка; навыки и умения вербального и невербального поведения; реалии национальной культуры страны, язык которой изучается.

По мнению И.В. Гюббенета фоновые знания – это совокупность данных культурного, материально-исторического, географического и прагматического характера, которыми должен владеть «неноситель языка». Знания подобного характера практически неисчерпаемые и имеют безграничное количество разновидностей.

В таких знаниях выделяются четыре аспекта (согласно В. Пфайфер):

- информация о стране в целом;
- информация о социальном устройстве;
- описание реалий быта;
- культура, выраженная в искусстве и литературе.

Характерными особенностями современного социокультурного компонента (аспекта) являются:

- толерантное отношение к представителям других культур;
- непредвзятое отношение к информации;
- жизненная ориентация и практическая направленность;
- развитие способности к эмпатии и восприятию чужого;
- направленность на преодоление стереотипов;
- сравнение культурных явлений, присущих народу, язык которого изучается, и своему народу, их взаимодействие и заполнение культурных пробелов.

Согласно модели мужкультурной (социокультурной) компетенции Кнаппа-Поттзоффа, эта компетенция состоит из следующих компонентов, которые должны быть сформированы должным образом для успешного результата формирования социокультурной компетенции в целом:

1) Аффективный компонент – опыт эмоционально-оценочного отношения обучающегося к межкультурному взаимодействию и его субъектам. Формирование этого компонента подразумевает воспитание у студентов гордости за свою страну и свою культуру, и уважение к иной культуре, то есть к культуре страны изучаемого языка.

2) Когнитивный компонент – это синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации.

3) Стратегический компонент – это вербальные, учебные и исследовательские стратегии обучающегося. Этот компонент отвечает за формирование стратегий ученика: то, как он познает чужую культуру и как осознает свою культуру, какие задания ему предлагаются в Учебно-методическом комплексе и какие тексты.

При обучении иностранному языку большое внимание необходимо уделять изучению фразеологизмов, крылатых фраз и выражений, так как в них часто заметен социокультурный аспект, так как они отражают внутреннюю сторону менталитета народа страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция помогает раскрыть вторую языковую личность, помогая осуществлять межкультурное общение и взаимодействие.

Социокультурный подход предполагает организацию процесса обучения иностранному языку, при которой создаются условия для того, чтобы научить студентов ориентироваться в разных типах культур и цивилизаций, а также соотносимых с ними норм общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру) и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично значимых задач и проблем в различных типах межкультурного общения. Социокультурный подход нацелен на обучение этнически и юридически приемлемым формам самовыражения в обществе, обучению этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и принадлежащих к различным вероисповеданиям.

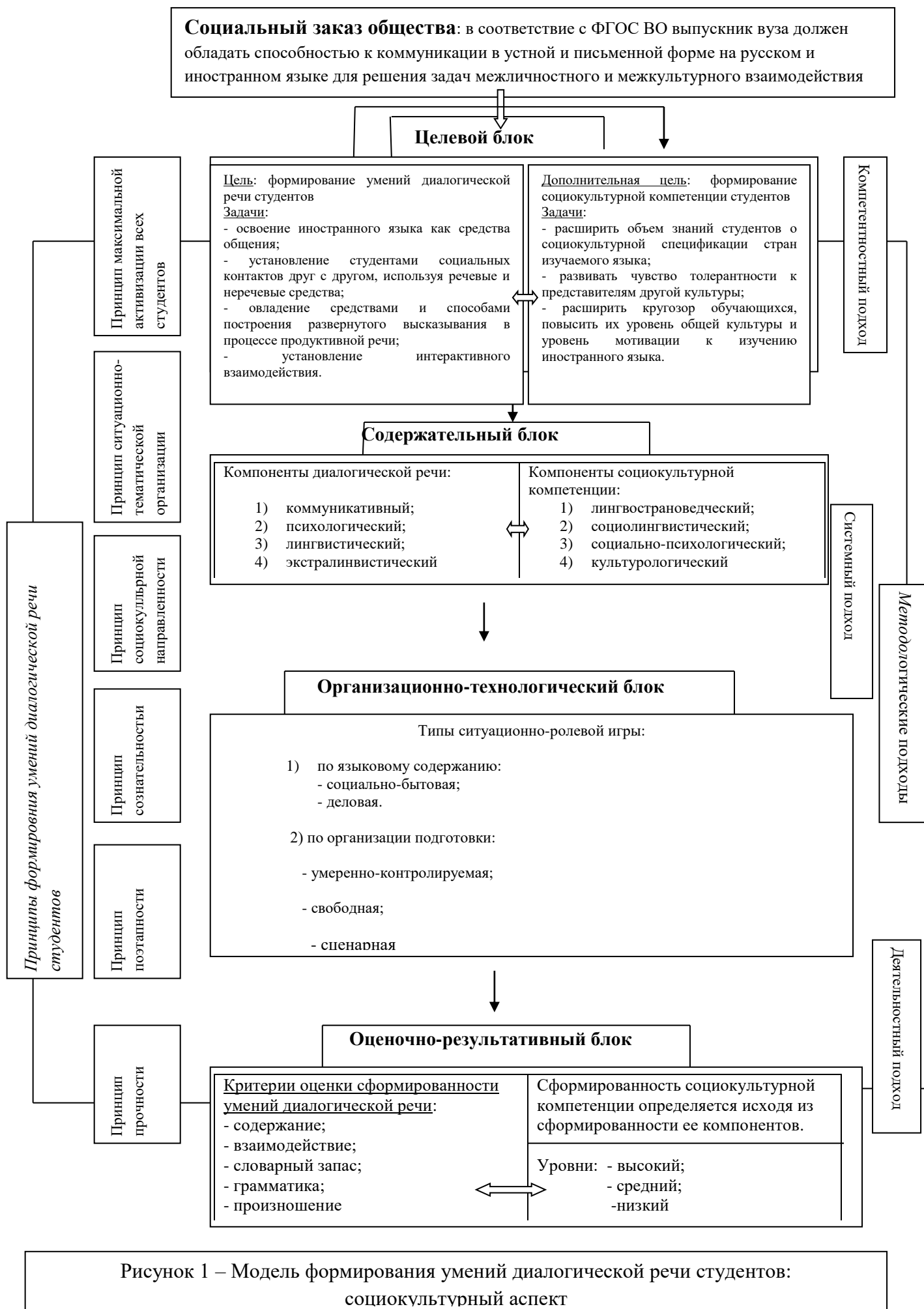
Таким образом, мы считаем, что при формировании умений диалогической речи студентов как составной части процесса формирования коммуникативной компетенции необходимо уделять большое внимание социокультурной составляющей материалов, которые отбираются для данной цели.

## **1.2 Модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект**

Процесс моделирования – это объективный и универсальный гносеологический процесс, который широко применяется в педагогике. Основными факторами моделирования образовательного процесса являются межпредметные связи и интеграция различных форм образовательного процесса.

В нашем исследовании модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект представлена в виде целостной совокупности взаимосвязанных и согласованных между собой структурных компонентов: целевого, содержательного, организационно-технологического и оценочно-результативного.

Наглядно представим разработанную нами модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект при обучении иностранному языку (посредством использования ситуационно-ролевых игр) на рисунке 1.



В качестве концептуально-методологических основ разработанной нами модели использовались современные методологические подходы и принципы формирования умений диалогической речи студентов. К процессу формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте необходимо подходить с позиций следующих подходов:

– компетентностного подхода, который определяет наличие комплекса необходимых знаний и умений студента, являющийся качественной характеристикой личности и нормой качества высшего образования;

– системного подхода, который предлагает рассматривать процесс формирования умений диалогической речи студентов с учетом социокультурного аспекта как совокупность структурированных должным образом и тесно взаимосвязанных элементов;

– деятельностного подхода, который рассматривает процесс обучения как деятельность студента, направленную на формирование его сознания и личности в целом [94].

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил выделить следующие принципы формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте:

- принцип параллельного и взаимосвязанного формирования речевых лексико-грамматических навыков и элементарных умений диалогической речи;

- принцип ситуационно-тематической организации формирования умений диалогической речи;

- принцип взаимосвязанного формирования умений диалогической и монологической речи;

- принцип сознательности;

- принцип поэтапности формирования умений диалогической речи;

- принцип максимальной активизации всех обучающихся;

- принцип прочности;

- принцип социокультурной направленности выбранных материалов;

Раскроем смысл каждого из перечисленных принципов более подробно.

1) Принцип параллельного и взаимосвязанного формирования речевых лексико-грамматических навыков и элементарных умений диалогической речи.

Данный принцип освещается в работах Е.И. Пассова. Форма организации условно-коммуникативных упражнений, которые помогают формировать и развивать умения диалогической речи – это микродиалог. Микродиалог – это наименьшая единица диалогической речи, которая состоит из реплики-стимула и реплики-реакции [1].

При многократном повторение микродиалогов в рамках каждого упражнения и от упражнения к упражнению приводит к автоматизации языковых средств, а также и к формированию и развитию умений диалогической речи. Потому что студенты, осваивая основные действия диалогической речи в составе различных диалогических единств, сочетая эти действия, обучаются использовать расширенные реплики, проявлять взаимную инициативу, выражать собственное отношение, давать оценку, ориентироваться в учебно-речевой ситуации. Микродиалоги следует организовать таким образом, чтобы в них соблюдались основные требования к формированию умений. К этому относятся однотипность речевых образцов, регулярность их поступления, неразрывность во времени, наличие положительного подкрепления, стадиальность формирования, предварительное восприятие и осмысление нового языкового явления, переход от действий на аналогии через подстановку и трансформацию к самостоятельному употреблению, от многократного употребления в однотипных ситуациях, одноязычность упражнений, наличие речевой задачи, методическая целенаправленность, учет переноса и интерференции, ранее выработанных навыков, понимание функций языковых явлений в речи [60].

2) Принцип ситуационно-тематической организации формирования умений диалогической речи.

Этот принцип упоминается в исследованиях Е.И. Пассова и предполагает организацию обучения диалогической речи, при которой введение и закрепление учебного речевого материала проводятся с использованием тем и ситуаций общения, которые отражают содержание избранной для занятий сферы общения.

4) Принцип взаимосвязанного обучения диалогической и монологической речи.

Об этом принципе упоминается в работах И.Л. Бим. Мы уже отмечали, то речевое высказывание может иметь две формы – диалогическую и монологическую.

С точки зрения системно-структурного подхода, диалогическая и монологическая речь представляют собой диалектическое единство. Они являются относительно самостоятельными формами говорения, каждая из этих форм обладает своей спецификой, но тем не менее они тесно взаимосвязаны между собой.

Взяв за основу эту взаимосвязь, можно определить следующее сложное соотношение между обучением диалогической и монологической речи. С одной стороны, обучение элементарной диалогической речи (ответы на вопросы, подтверждение или отрицание сказанного и т.д.) первично по отношению к монологической речи и в своем роде подготавливает к ней. С другой стороны, связное монологическое высказывание в качестве развернутой реплики может входить в состав диалога, и поэтому владение диалогической речью, в конечном итоге, во многом зависит от владения монологической речью.

Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием, чтобы последнее могло как можно раньше быть включено в развернутый диалог и обогащало бы связную беседу, придавало ей естественный характер.

Необходимые лексико-грамматические средства для диалогов и монологов усваиваются в диалогизированных, условно-коммуникативных

упражнениях. Важно обучать сочетать различные структуры в микродиалогах и микромонологам, обеспечивая условия для переноса различных компонентов монологической речи в диалогическую. Наличие расширенных реплик, аргументированность диалогов во многом определяется качеством этого переноса [8].

4) Принцип сознательности. Этот принцип освещен в исследованиях Ведель Г.Е. Сознательность – это понимание содержания речи. «Сведения о строе языка следует обобщать на основе языкового материала, который предварительно усвоен практически» [12]. То есть при обучении диалогической речи следует подбирать материал, с тематикой которого студенты были ознакомлены ранее, и следовательно, могут давать комментарии и высказывать свое оценочное мнение по поводу тех или иных ситуаций, предложенных для диалога или беседы.

5) Принцип поэтапности развития умений диалогической речи. Этот принцип освещается в исследованиях Леонтьева А.А.

Данный принцип определяет динамику изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения. Исходным моментом обучения считается приобретение компетенций (формирование языковой базы, языковой компетенции), а конечным результатом – формирование на основе знаний и речевых умений и коммуникативной компетенции. Так как в процессе обучения иностранному языку обучающиеся овладевают этим языком, следовательно, у них формируются речевые механизмы. Речевая деятельность может иметь затем более широкую направленность, например, познавательную и общественно-производственную, когда использование умений и навыков иностранной речи начинает выходить за рамки учебной деятельности.

6) Принцип максимальной активности всех обучающихся. Раскрытие данного принципа содержится в работах Е.И. Пассова.

Этот принцип будет успешно реализоваться при использовании разнообразных режимов организации процесса обучения умениям



диалогической речи, а также специальных активизирующих приемов. К таким приемам можно отнести:

- мотивирование инициативы обучающихся к активному обучению;
- взаимное стимулирование;
- парная работа, когда большинство условно-коммуникативных упражнений выполняются сначала фронтально, а затем в парах;
- самостоятельная работа во время занятия.

В процессе формирования умений диалогической речи студентов при обучении иностранному языку необходимо практически непрерывно вызывать речемыслительную активность обучающихся посредством коммуникативных задач речевого общения.

Следуя данному принципу, у обучающихся активизируется речевое мышление, так как они постоянно вовлечены в процесс общения (условный или реальный) на иностранном языке.

#### 7) Принцип прочности, который освещен И.П. Подласым.

Рассматриваемый принцип выражается в том, что вводимые в память студентов лексические единицы, структуры должны в ней сохраняться, для того, чтобы они могли извлечь из нее нужные единицы, когда возникает в этом необходимость.

Прочность усвоения учебного материала в процессе обучения диалогической речи на иностранном языке может быть обеспечена с помощью следующих способов:

- яркое преподнесения материала при ознакомлении с ним обучающимися, когда у них возникают живые образы, ассоциации; использование зрительной опоры;
- достаточно большая тренировка в воспроизведении учебного материала, сразу после ознакомления и на последующих занятиях, с включением различных анализаторов;
- самостоятельное творческого применение материала обучающимися, при котором внимание студентов сосредоточено на содержании, а не только

на форме материала;

- системный контроль за усвоением учебного материала, который создает благоприятные условия для удержания его в памяти.

Далее опишем каждый из блоков модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект.

В основе представленной модели находится социальный заказ общества, который выражается в требованиях Федерального государственного стандарта высшего образования к выпускникам высших образовательных учреждений.

Первый блок модели – целевой. Целевой блок предопределяет формирование умений диалогической речи студентов через умение определения цели, постановки задачи в качестве результата, которого должен достичь студент, и как деятельности, которую он сможет выполнять в процессе изучения иностранного языка. Сама цель и конкретизирующие ее задачи, а также дополнительная цель и задачи, касающиеся социокультурного аспекта описаны в целевом блоке представленной модели.

В содержательном блоке разработанной модели представлены компоненты формирования умений диалогической речи, а также компоненты социокультурной компетенции, которые должны формироваться во взаимосвязи с диалогическими компонентами.

Рассмотрим основные компоненты диалогической речи, которые включают в себя психологический, лингвистический, экстралингвистический и коммуникативный.

К главной психологической характеристике относится - ситуационность диалогической речи, то есть содержание конкретного диалога может быть абсолютно понятно только с учетом конкретной ситуации, к которой он был создан.

Следующая особенность – эмоциональная окрашенность диалогической речи. На практике эта необходимая особенность вызывает трудности для студентов при обучении диалогической речи на иностранном

языке, что затрудняет возможность естественного диалога. В живом общении проявляются переживания, чувства, субъективное отношение к содержанию диалога и личности партнера. Это находит отражение в структуре реплик, в особенностях интонации, в выборе лексико-грамматических средств. Следовательно, при обучении умениям диалогической речи студентов на иностранном языке необходимо помнить про эту уникальную характеристику и уделять ей особое внимание.

Диалогическую речь на любом языке практически невозможно заранее спланировать в отличие от монологической речи. Это спонтанный процесс, так как мотивы, намерения коммуникации, а также позиция участников диалога могут отличаться.

Диалогическая речь всегда является мотивированной. Но мотив практически не возникает сам, поэтому необходимо в процессе формирования умений диалогической речи создавать условия, при которых у студентов активизировалось бы желание и потребность высказать свое мнение, прокомментировать ситуацию, проблему или какой-либо вопрос, а также высказать оценочное суждение.

С точки зрения инициативности участников диалогическая речь может быть двусторонне инициативной (в парном диалоге) или многосторонне инициативным (в беседе), когда все участники диалога или беседы участвуют в нем в равной степени. Диалогическая речь может быть и односторонне инициативной, что встречается в диалоге - расспросе, интервью.

Лингвистический компонент диалогической речи обусловлен психологической характеристикой и тесно с ней связана. Лингвистическая особенность состоит в контактности общающихся, обращенности реплик. При достаточно близком контракте и настроенности по отношению друг к другу эта особенность диалогического общения обуславливает эллиптичность реплик, то есть возможности опущения части информации без ее смысловой потери для собеседника, недоговоренность, которая восполняется жестами, мимикой.

Рассматривая экстралингвистический компонент диалогической речи следует отметить следующие особенности: участие в диалоге нескольких партнеров; коллективность информации; возможная разноплановость информации; различия в оценке информации; присутствие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников [11].

Коммуникативным компонентом диалогической речи является: смена коммуникативных ролей в процессе диалогической речи – каждый участник выступает либо в роли слушателя, либо в роли говорящего; привязанность к конкретной речевой ситуации. Важной особенностью диалога является необходимость следовать за ходом мысли своего собеседника.

В состав социокультурной компетенции входят 4 блока знаний:

1. лингвострановедческие знания – знание лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение использовать их в ситуациях межкультурного общения;

2. социально-психологические знания – овладения социально обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в определенной культуре;

3. культурологические знания – знание социокультурного, историко-культурного, этнокультурного фона и умение использовать его для достижения взаимопонимания с носителями определенной культуры.

4. социолингвистические знания – языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений и слоев, общественных групп и диалектов.

Организационно-технологический блок включает в себя использование при обучении иностранному языку технологии под названием ситуационно-ролевая игра с целью формирования умений диалогической речи в социокультурном аспекте.

Мы выбрали эту технологию, так как она является достаточно эффективной, такая игра приближает речевую деятельность к естественному общению, ситуации приближены к реальности. В особенности ситуационно-ролевые игры одновременно помогают формировать и умения диалогической речи и социокультурную компетенцию.

Ситуационно-ролевую игру можно использовать на любом этапе обучения иностранному языку: от начального до продвинутого. Она подходит для любого возраста обучающегося, если учитываются определенные возрастные особенности; для любого этапа занятия, а также позволяет разрядить атмосферу занятия, позволив снизить страх студентов сделать ошибку.

Также из положительных моментов ситуационно-ролевой игры можно выделить следующие:

- процесс работы с игровым материалом положительно эмоционально окрашен. Данный вид работы способен активизировать всех обучающихся;

- такая игра является подходящим материалом для формирования и совершенствования произносительных навыков и умений диалогической речи, так как интонация иноязычной речи, лексические единицы, словосочетания, а иногда и целые предложения усваиваются в контексте культуры;

- подобные игры развивают социальную и социокультурную компетенции обучающихся, а также помогает формировать и развивать творческие навыки.

Ситуационно-ролевую игру можно определить как интенсивный метод обучения языку. Отличительной чертой является преимущественная установка на произвольное запоминание (оно обеспечивается созданием на занятиях атмосферы эмоционального подъема), сопровождение речевой коммуникации паралингвистическими средствами, максимальным использованием ритмических и музыкальных особенностей реплик и высказываний. В применении вышеприведенных приемов в организации

непрерывного неофициального общения на занятиях иностранного языка реализуется принцип двуплановости, то есть доминантной деятельностью студентов является общение, в то время как для преподавателя каждое занятие направлено на достижение конкретных учебных целей. Иными словами, обучающиеся не осознают, что они учатся, в силу того, что создается сильная иллюзия реальной коммуникации.

Ситуационно-ролевая игра – это метод, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Данный процесс напоминает небольшой спектакль, в котором есть сюжет, действующие лица, проблемные ситуации [72]. Ситуационно-ролевая игра - это специально организованная деятельность, состоящая из ситуационно-ролевых моделей и их внеигрового обеспечения.

Ситуационно-ролевая игра способствует достижению учебных, воспитательных и развивающих задач. Подробное раскрытие этих задач представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Задачи ситуационно-ролевой игры при обучении иностранному языку

Учебные задачи	Воспитательные задачи	Развивающие задачи
Формирует и развивает речевые навыки и умения обучающихся	Расширяет сферу общения, учит использовать модели общения	Организует учебное сотрудничество и партнерство
Мотивирует активную деятельность обучающихся на занятиях	Способствует расширению ассоциативной базы	Воспитывает сознательную дисциплину
Закрепляет на практике языковой материал	Учит преодолевать психологические барьеры в общении	Учит проявлять инициативу, отстаивать свою точку зрения
Способствует формированию умений диалогической речи	Развивает умение контролировать свои поступки и давать объективную оценку поступкам других	Расширяет психологический диапазон, ведет к пониманию других людей

Рассмотрим классификацию ситуационно-ролевых игр. Их можно классифицировать по степени самостоятельности учащихся и по положению в структуре занятия [68].

По степени самостоятельности учащихся можно выделить следующие виды ролевых игр:

1. контролируемая;
2. умеренно-контролируемая;
3. свободная.

По положению в структуре занятия можно выделить следующие виды ролевых игр:

1. эпизодическая
2. длительная

Рассмотрим перечисленные виды ситуационно-ролевых игр подробнее. Контролируемая ролевая игра чаще всего организуется на основе какого – либо образца: текста или диалога. Исходный материал достаточно подробно анализируется, прорабатывается. Обучающимся предлагается сначала прочитать по ролям весь диалог, а затем инсценировать его. После этого Обучающиеся могут приступить к импровизации на примере этого диалога и работают по образцу. В случае использования текста это может быть разыгрывание сценки, иллюстрирующей содержание текста. Отличительной особенностью этого вида ролевых игр является наличие образца и заданный алгоритм действий, наличие опорных сигналов, заданная преподавателем лексика, модели фраз, т.е. преподаватель полностью планирует и контролирует поведение и реплики обучающихся. Контролируемая ролевая игра бывает полезна в случае, когда на занятии необходимо формирование умений речевой деятельности на среднем этапе изучения темы.

Умеренно-контролируемая ролевая игра определяет, что каждый участник получают задание, которое не известно всем остальным участникам. Каждый участник придерживается заданной линии поведения, спонтанно реагируя на реплики других участников-персонажей игры. Этот вид игры является самым сложным, т.к. участники, с одной стороны, должны действовать в рамках заданных им параметров, а с другой стороны, уметь быстро реагировать на поведение других участников, не выходя за рамки

своего образа. Роль преподавателя в такой игре – это роль сценариста, который только описал роли, но не участвует в постановке. Данный вид ролевой игры рационально использовать при достаточно неплохом речевом опыте учащихся по разыгрываемой тематике. Умеренно-контролируемая игра дает большие возможности для постановки проблемных ситуаций [69].

Свободная ситуационно-ролевая игра определяет свободный выбор студентами лексических единиц, формы общения и развития действия. При работе в различных группах обучающиеся сами распределяют роли. Преподаватель определяет тему и кратко описывает ситуацию, обсуждает с обучающимися ожидаемый результат игры. В процессе игры преподаватель выступает в роли наблюдателя, делает выводы об уровне подготовки студентов. Проведение такой формы речевого взаимодействия предполагает тщательную подготовку студентов по теме, поэтому данный вид лучше всего использовать на завершающем этапе изучения темы.

Рассмотрим классификацию ролевых игр по длительности. Длительность ролевой игры на занятии может меняться от небольшого эпизода до целого занятия. Это зависит от цели и задач. Чаще всего используются эпизодические ролевые игры с целью отработки определенного материала. Длительная ролевая игра открывает широкие возможности для раскрытия творческого потенциала учащихся, развивает их социальные умения. Организуя ролевые игры на занятиях английского языка, преподаватель должен понимать, что главной целью игры должно стать реальное взаимодействие партнеров, а не просто банальный обмен репликами. Ролевая игра должна обучать прежде всего общению, т.е. спонтанному проживанию предложенной ситуации. Проведение ролевых игр требует от преподавателя достаточно высоких профессиональных навыков. В процессе игры преподавателю не стоит вмешиваться, исправлять и критиковать студентов, так как процесс естественного взаимодействия может быть нарушен. Все ошибки и недочеты следует обсуждать после игры. Таким образом, качество взаимодействия обучающихся во время ролевой игры во



многим зависит от того, как преподаватель ее подготовил. Для методически грамотного распределения ролей между обучающимися необходимо учитывать их личностные характеристики, уметь мотивировать на исполнение именно этой роли, быть лояльным и уметь быстро находить компромисс. Для создания игровой ситуации и хорошего «включения» в нее студентов помогают маски, рисунки, карточки, словесные описания. Игровая ситуация может быть организована для отдельных участников, для пар и для работы в группах. Задания должны соответствовать уровню обучающихся и не быть сложными. После проведения игры преподаватель обязательно должен дать мотивированную оценку каждому студенту, в первую очередь отмечая положительные моменты. Необходимо обратить внимание не только на правильность употребления языка, но и на выразительность исполнения роли, активность и инициативность [86].

Оценочно-результативный блок разработанной модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект представлен критериями оценки сформированности умений диалогической речи студентов и уровнями их сформированности на основе этих критериев. Критериями являются: содержание, взаимодействие, словарный запас, грамматика, произношение.

Уровни сформированности умений диалогической речи студентов с учетом социокультурного аспекта представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и уровни оценки сформированности умений диалогической речи студентов

Уровень	Критерии оценивания				
	Содержание	Взаимодействие	Словарный запас	Грамматика	Произношение
Высокий	Задание полностью выполнено: цель общения успешно достигнута, тема	Студент демонстрирует способность логично и связно вести беседу: начинает,	Демонстрирует словарный запас, адекватный поставленной задаче.	Использует грамматические структуры в соответствии с поставленной задачей;	Речь понятна: в целом соблюдает правильный интонационный рисунок, не допускает

	раскрыта в заданном объеме, социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения	при необходимости, и поддерживает ее с соблюдением очередности при обмене репликами, проявляет инициативу при смене темы, восстанавливает беседу, в случае сбоя.		практически не делает ошибок.	фонематических ошибок, все звуки в потоке речи произносит правильно, может иметь легкий акцент.
Средний	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 при обмене репликами, не всегда проявляет инициативу при смене темы, демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника.	Демонстрирует достаточный словарный запас, в основном соответствующий поставленной задаче, однако наблюдается некоторое затруднение при подборе слов и отдельные неточности в их употреблении.	Использует структуры, в целом соответствующие поставленной задаче; допускает ошибки, не затрудняющие понимания.	Речь понятна: в целом соблюдает правильный интонационный рисунок, но иногда допускает фонематические ошибки, все звуки в потоке речи произносит правильно, может иметь сильный акцент.
Низкий	Задание выполнено частично: цель общения	Демонстрирует неспособность логично и связно вести	Демонстрирует ограниченный словарный запас, в	Делает многочисленные ошибки или допускает	В основном речь понятна: не допускает фонематически

	<p>достигнута не полностью, тема раскрыта в ограниченном объеме, социокультурные знания использованы в соответствии с ситуацией общения в ограниченном объеме.</p>	<p>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.</p>	<p>некоторых случаях недостаточный для выполнения поставленной задачи.</p>	<p>ошибки, затрудняющие понимание.</p>	<p>х ошибок, звуки в потоке речи в большинстве случаев произносит правильно, однако в интонационном рисунке прослеживается влияние родного языка.</p>
--	--	--	--	--	---

Так как параллельно с формированием умений диалогической речи мы формируем социокультурную компетенцию, следовательно, в оценочно-результативный блок разработанной модели следует включить и оценку сформированности этой компетенции. Представим уровни сформированности социокультурной компетенции студентов и описание критериев каждого уровня в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности социокультурной компетенции студентов

Уровень	Описание
Высокий	<p>Предполагает глубокие знания о культуре и реалиях страны изучаемого языка, которые применяются грамотно, рационально и систематически, что позволяет студентам излагать свои мысли в достаточно быстром темпе в процессе общения представителями другой культуры в различных сферах и тематике. Уверенно чувствует себя при общении практически во всех ситуациях, обладает широким спектром языковых средств, не испытывает потребности в адаптации иноязычной речи. С легкостью находит общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития.</p>
Средний	<p>Определяет достаточный объем полученных знаний социокультурного характера. В целом обучающийся способен применять модели речевого поведения, соответствующие</p>

	ситуациям аутентичного общения в профессиональной сфере. Необходимые «фоновые знания», которые присущи конкретному лингвосоциуму, зачастую не отличаются точностью и требуют коррекции. В целом активно общается с носителями языка без каких-либо затруднений, иногда испытывает потребность адаптировать «оригинальную» речь собеседника. У обучающихся недостаточно сформирована открытость, толерантность, уважение к представителям иноязычной культуры.
Низкий	Демонстрирует тот факт, что знания о культуре и реалиях страны изучаемого иностранного языка достаточно поверхностные, обучающийся способен общаться на иностранном языке не во всех ситуациях, испытывает определенные сложности в выборе адекватных форм вербальной коммуникации на реплики собеседника. Осуществление коммуникативного процесса представляется затруднительным по причине недостаточного овладения «фоновыми знаниями». В конечном итоге, студент не способен удовлетворить свои познавательные потребности, обладает низким уровнем мотивации к овладению социокультурной компетенцией.

Чтобы разработанная модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект успешно функционировала необходимо соблюдение определенных педагогических условий, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

### **1.3 Педагогические условия функционирования модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект**

Для начала проанализируем основные понятие «условие». В словаре русского языка С.И. Ожегова под условием понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [56].

В философском энциклопедическом словаре условие определяется как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей,

их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [28].

В психологии это понятие анализируется в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты.

Словарь по образованию и педагогике рассматривает условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [63].

Таким образом, можно прийти к выводу, что понятие «условие» является общенаучным, условие - это совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов. Эта совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека, оно может ускорять их или замедлять, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Современные авторы выделяют различные типы условий. Ю.К.Бабанский по сфере воздействия выделяет два вида условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [5].

По характеру воздействия выделяются объективные и субъективные условия. Объективные условия включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации и т.д. Эти условия могут изменяться. Субъективные условия отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучаемых и т.д.

По специфике объекта воздействия выделяются общие и специфические условия, определяющие функционирование и развитие педагогической системы. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные, географические и другие условия; к специфическим - особенности социально-демографического состава обучаемых; местонахождение образовательного учреждения; материальные возможности образовательного учреждения, оборудование учебно-воспитательного процесса; воспитательные возможности окружающей среды и т.д.

Также важную роль для функционирования и развития педагогической системы играют такие специфические условия, как: характер морально-психологической атмосферы в педагогическом и ученическом коллективах, уровень педагогической культуры педагогов и др.

Необходимо учитывать, что серьезную роль при определении направлений развития педагогической системы играет учет пространственных условий, в которых существует педагогическая система, так как ее функционирование обуславливается особенностями региональных, местных условий, спецификой учебного заведения, конкретной педагогической среды, уровнем квалификации необходимых педагогических кадров, степенью оснащенности образовательного процесса (кабинеты, учебные пособия, оборудование и т.д.). Необходимость учета пространственных условий, составляющих среду функционирования педагогической системы, обусловлена реализацией принципа единства общего, единичного и особенного в научных исследованиях.

Перейдем к анализу понятия «педагогическое условие». В направлении определения сущности и содержания этого понятия работали такие исследователи как В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева, Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева, Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.

Эти авторы придерживаются различающихся позиций. Например, В.И.Андреев, А.Я. Найн и Н.М.Яковлева считают, что педагогические условия – это совокупность определенных мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Н.В. Ипполитова описывает педагогическое условие как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие. Подобного мнения придерживается М.В.Зверева, полагая, что педагогическое условие – это содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками. Б.В.Куприянов и С.А.Дынина раскрывая это понятие как планомерную работу по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверки результатов научно-педагогического исследования.

Анализ определений понятия «педагогические условия», предложенные вышеуказанными авторами позволяет выделить несколько тезисов:

- условия являются составным элементом педагогической системы;
- педагогические условия определяют совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые могут влиять положительно или отрицательно на ее функционирование;
- в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

- реализация оптимально и рационально выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Рассмотрим основные классификационные группы педагогических условий. Выделяют основные три группы таких условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические. Остановимся подробнее на каждой из перечисленных групп.

Исследованием организационно-педагогических условий занимались Е.И. Козырева, В.А. Беликов, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и др. Данный тип педагогических условий рассматривался ими как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач, совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности. Такого мнения придерживаются В.А. Беликов и Е.И.Козырева.

Остальные перечисленные авторы рассматривают организационно-педагогические условия не только как совокупность каких-либо возможностей, способствующая эффективности решения образовательных задач, но и указывает на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления.

Исследованием психолого-педагогических условий занимались А.В. Лысенко, Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.О. Малыхин и др. Эти условия рассматривались ими как условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов и объектов педагогического процесса (педагогов или обучающихся), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса.

Исследованием дидактических условий занималась М.В.Рутковская. Они трактуются ею как наличие таких обстоятельств, предпосылок, в



которых, в первую очередь учтены имеющиеся условия процесса обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации [72], то есть дидактические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Основная функция дидактических условий - выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач.

Немаловажное место в процессе выявления и теоретического обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации разработанной модели, занимают такие их характеристики, как необходимость и достаточность. С точки зрения философии достаточными считаются условия, из наличия которых с необходимостью следует существование какого-либо явления. Если из всех наборов достаточных условий убрать общие, получим необходимые условия, то есть условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями.

В литературе условия, без выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным, называются необходимыми, а условия, при выполнении которых утверждение заведомо верно – достаточными. Из вышесказанного следует, что необходимые условия эффективного функционирования какого-либо процесса – это условия, без которых

процесс не может развиваться в полной мере, а достаточные условия – это условия, которые обеспечивают развитие процесса в целом.

Таким образом, достаточность педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации предложенной модели, определяется с учетом:

- социального заказа высшего образования в аспекте изучаемой проблемы;
- анализа теории и практики реализации задач формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте;
- количества выделенных компонентов формирования умений диалогической речи студентов и компонентов социокультурной компетенции.

К необходимым условиям, без которых изучаемый процесс не может развиваться эффективно, можно отнести те, которые способствовали бы формированию и развитию компонентов, составляющих структуру и содержание формирования умений диалогической речи и социокультурной компетенции.

В результате теоретического анализа были сформулированы четыре основных типа необходимых организационно-педагогических условий:

- мотивационно-личностные (субъективно-личностные);
- содержательно-целевые;
- организационно-деятельностные;
- ресурсные.

Каждая группа включает в себя ряд педагогических условий.

К мотивационно-личностным условиям относятся следующие:

- ценностное отношение преподавателей вуза к формированию речевой деятельности студентов, в частности формированию умений диалогической речи в социокультурном аспекте;

- мотивация преподавателей вуза на диалогическое построение образовательного процесса;

- индивидуализация обучения на основе учета субъектного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание обучающимися роли умений диалогической речи и социокультурной компетенции;

- ориентация обучающихся на использование ситуационно-ролевых игр в процессе изучения иностранного языка с целью эффективного формирования умений диалогической речи и социокультурной компетенции.

Эти условия определяют управление процессом предметного обучения, которое понимается как комплекс принципов, методов, средств и способов организации деятельности управляющей и управляемой подсистем, обеспечивающий целенаправленное изменение образовательного процесса с целью придания ему свойств, необходимых для подготовки обучаемых с заданными показателями качества. Основными условиями функционирования такой системы, в свою очередь, являются:

- наличие четко сформулированной цели управления и критериев ее достижения, которые были определены до начала процесса управления;

- наличие достоверной информации обо всех состояниях, целях, средствах и условиях функционирования каждого элемента педагогической системы;

- возможность измерить показатели качества образовательного процесса на любом этапе управленческого цикла;

- наличие некоторого перечня альтернативных путей достижения целей – методов (технологий) управления, или формализованного способа построения этих альтернатив;

- возможность достаточно полной оценки последствий осуществления каждой из альтернатив, в том числе и с точки зрения ее соответствия или несоответствия существующим ограничениям;

- наличие ценностно-мотивационной сферы, позволяющей связать интересы и потребности субъектов образовательного процесса в вузе с целями и задачами развития самообразовательной компетенции студентов;

- реализация организационно-методической составляющей, которая предполагает использование различных форм, методов и приемов практического развития самообразовательной компетенции студентов в условиях современного образовательного процесса, а также обеспечение преемственности в деятельности преподавателей вуза, внедрение научно обоснованного комплекса личностно ориентированных методов обучения, интеграция различных форм организации познавательной деятельности, овладение методами педагогической и психологической диагностики.

Формирование умений диалогической речи вместе с формированием социокультурной компетенции студентов осуществляется под руководством преподавателя, следовательно, эффективность процесса обучения частично зависит от готовности педагога к осуществлению этого процесса. Готовность определяется как состояние или свойство человека, который имеет возможность и желание что-либо исполнить. Структура готовности имеет три компонента:

- мотивационный, который включает в себя активное положительное отношение к выбранной деятельности, формирование внутренней готовности к осуществлению деятельности;

- теоретический, который предполагает наличие определенной суммы профессиональных знаний психолого-педагогического и предметного циклов;

- практический, подразумевающий овладение системой практических умений

Содержательно-целевые педагогические условия включают:

- ориентацию программ в вузе на формирование коммуникативной компетенции студентов, которая включает в себя так же социокультурную компетенцию;

- проектирование образовательных программ формирования умений диалогической речи в социокультурном аспекте на компетентностной основе,
- моделирование процесса подготовки студентов к освоению умений диалогической речи, включая повышенное внимание к социокультурному аспекту; включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решения конкретных проблем в социокультурной сфере.

Реализация содержательно-целевых условий – это двойственный интегративный процесс, который предполагает не только оптимальное и рациональное использование средств, форм и методов учебной деятельности с учетом индивидуальных характеристик обучаемых, но и субъект-субъектные отношения в совместной непосредственной и опосредованной деятельности студентов и преподавателя. Содержательно-целевые условия учитывают формально-динамические паттерны познавательной активности (сенсорные, перцептивные, когнитивные, эмоциональные), проявляющиеся в индивидуальной познавательной стратегии студентов. При соблюдении этой группы условий происходит обеспечение внутренней готовности студентов к усвоению дисциплины за счет создания психологически комфортного климата на занятии.

Организационно-деятельностные педагогические условия включают в себя:

- использование инновационных технологий и интенсивных методов, в том числе ситуационно-ролевые игры в процессе обучения студентов диалогической речи с параллельным формированием багажа социокультурных знаний;
- построение образовательного процесса по формированию социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку путем организацией досуговой, клубной деятельности, имеющей социокультурную направленность.

Учитывая, что образование обращено преимущественно к интеллекту человека и дает ему возможность сформировать систему знаний о мире,

важно определить его содержание: какие знания должны входить в него, чем руководствоваться в их отборе, как сделать механизм передачи знаний более эффективным. Механизм реализации организационно-деятельностных условий и, следовательно, механизм передачи знаний представляет собой двухкомпонентную модель, где первым базовым компонентом являются «ядро и оболочка»; вторым компонентом является модальность представляемой информации. Ядро составляют базовые знания, являющиеся стержнем познавательного среза личности. Изначально размер ядра зависит от предметной направленности интересов, их устойчивости, уровня, характера. Уменьшиться ядро не может – может лишь увеличиться. Оболочка состоит из интересов и склонностей аморфного неустойчивого характера. Цель педагогических воздействий – увеличить оболочку и долю ядра в модели. Именно деятельно-содержательный компонент влияет на увеличение ядра, поскольку решает проблему вывода интереса на теоретический уровень. Главная задача воздействия на оболочку – возбуждение и постепенное закрепление интереса. Реализация различного воздействия на ядро и оболочку требует от преподавателя использования адекватных организационных форм обучения. Модальность информации выражается в вариативности, позволяющей каждому студенту опираться на наиболее комфортную для него когнитивную стратегию.

Ресурсные условия включают:

- корректировку нормативно-правового обеспечения качества образовательного процесса в вузе с ориентацией на удовлетворение потребностей студентов в уделении большего внимания социокультурной направленности обучения иностранному языку;
- кадровое обеспечение вуза, профессиональную компетентность профессорско-преподавательского состава вуза в вопросах социокультурного аспекта при обучении иностранному языку;
- наличие учебно-методического комплекса по подготовке к обучению диалогической речи в социокультурном аспекте.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Теоретически проанализировав проблему формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте мы сделали следующие выводы:

- рассматриваемая проблемы по-настоящему актуальна в современном образовании, так как наблюдаются возрастающие с каждым годом процессы международного общения и межкультурного диалога;

- изучив различные точки зрения авторов, конкретизировали понятие умения диалогической речи – это непосредственная способность полноценно участвовать в обмене высказываниями между двумя или более партнерами, которая обеспечена необходимыми для этого приобретенными знаниями и навыками;

- социокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции;

- социокультурная компетенция – совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с нормами языка, речи и традициями культуры носителей языка.

- согласно разработанной модели компоненты умений диалогической речи подразделяются на коммуникативные, психологические, лингвистические, экстралингвистические; компоненты социокультурной компетенции: лингвострановедческие, социолингвистические, социально-психологические, культурологические;

- процесс формирования диалогической речи должен строиться по следующим принципам: принцип параллельного и взаимосвязанного формирования речевых лексико-грамматических навыков и элементарных умений диалогической речи;

- принцип ситуативно-тематической организации формирования умений диалогической речи; принцип взаимосвязанного формирования

умений диалогической и монологической речи; принцип сознательности; принцип поэтапности формирования умений диалогической речи; принцип максимальной активизации всех обучающихся; принцип прочности; принцип социокультурной направленности выбранных материалов;

- применение ситуационно-ролевых игр при обучении иностранному языку является оптимальным методом с целью формирования умений диалогической речи студентов и социокультурной компетенции одновременно;

Ситуационно-ролевая игра – это специально организованная деятельность, состоящая из ситуационно-ролевых моделей и их внеигрового обеспечения.

По степени самостоятельности учащихся можно выделить следующие виды ролевых игр: контролируемая; умеренно-контролируемая; свободная.

По положению в структуре занятия можно выделить следующие виды ролевых игр: эпизодическая; длительная.

- Многие авторы работали в направлении определения смысла понятия «педагогическое условие», поэтому нет единой четкой формулировки данного понятия. На основе мнения авторов мы можем сделать вывод, что педагогическое условие является совокупностью элементов педагогической системы (модели), обеспечивающих ее развитие.

Основные типы педагогических условий, необходимых и достаточных для функционирования разработанной модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект: мотивационно-личностные, содержательно-целевые, организационно-деятельностные, ресурсные.



## **ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

### **2.1 Цель и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект**

Прежде чем приступить к описанию целей и задач опытно-экспериментальной работы, следует проанализировать основные понятия, а также другие теоретические аспекты этой работы. Слово «эксперимент» берет свое начало от латинского слова *experimentum* – «проба», «опыт», «испытание». На данный момент есть большое количество определений понятия «педагогический эксперимент». Рассмотрим точки зрения различных авторов.

М.Н.Скаткин определяет педагогический эксперимент как метод познания, с помощью которого могут исследоваться педагогические явления, опыт и факты.

По мнению И.Ф.Харламова, «педагогический эксперимент – это специальная организация педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений, или гипотез».

И.П.Подласый рассматривает понятие педагогического эксперимента как научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в определенно учитываемых условиях.

Ю.З. Кушнер трактует педагогический эксперимент как активное вмешательство исследователя в какое-либо изучаемое им педагогическое явление с целью выявления закономерностей и изменений в существующей практике.

Во всех вышеуказанные определениях авторов наблюдается общая мысль, что педагогический эксперимент – это обоснованная научно и хорошо продуманная система организации педагогического процесса, которая направлена на выявление нового педагогического знания, проверки и обоснования ранее разработанных научных предположений и гипотез.

Наш педагогический эксперимент будет состоять из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный (завершающий).

В процессе констатирующего эксперимента исследуются реально существующие вопросы и проблемы теории и практики педагогики. Этот вид эксперимента проводят в начале исследования с целью выявления положительных и отрицательных сторон изучаемого вопроса.

На этапе формирующего эксперимента применяются новые педагогические технологии (к примеру, вводятся новое содержание, формы, методы обучения и воспитания, внедряются инновационные программы, учебные планы и другое). Если результаты изменений или корректировок оказываются успешными и эффективными, а гипотеза подтверждается, то полученные информационные данные подвергаются дальнейшему научно-теоретическому анализу и делаются определенные выводы.

Во время контрольного эксперимента является: 1) проверка полученных выводов и разработанной методики (модели) в массовой педагогической практике; 2) апробация методики (модели) в работе других учебных заведений и педагогов. Если контрольный эксперимент подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики. В нашем случае контрольный эксперимент состоит в сравнении результатов сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы (среди которых проводился формирующий эксперимента) и студентов контрольной группы (продолжали заниматься по стандартной программе) в социокультурном аспекте. Целью этого эксперимента является выявление формирующего эффекта

разработанной модели и применяемых методов в ее составе, а также педагогических условия, необходимых для функционирования модели.

Все виды педагогического эксперимента применялись комплексно, и они составляют целостную взаимосвязанную, последовательную парадигму (модель) исследования.

Перечислим методы, которые применялись в процессе педагогического эксперимента: изучение библиографии и различных источников, в том числе документации; наблюдение; беседа; опрос (анкетирование, интервьюирование); тестирование; изучение продуктов, полученных в ходе интересующей деятельности; оценивание.

Кратко опишем каждый метод, который применялся в ходе эксперимента.

1. Изучение библиографии, документальных материалов, а также материалов на электронных носителях, которые содержат факты, раскрывающие ретроспективу и современное состояние изучаемого вопроса формирования умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте, является способом выявления первоначальных знаний и информации об объекте исследования, обнаружения недоработок, проблемных моментов и неясностей касающихся исследуемого вопроса. Работа с библиографией начиналась с составления списка литературы (библиографии), который включает в себя различные учебные пособия, энциклопедии, рукописи, журналы, статьи в педагогических сборниках, реферативные обзоры. Изучение библиографии и различных документальных материалов продолжалось на протяжении всего исследования. Какие-либо выявленные факты способствовали мотиву продумывать заново и проанализировать содержание изучаемых источников, активизировали внимание к тем вопросам или проблемам, на которые ранее не обращали усиленное внимание. Одним из важнейших условий объективности и глубины исследования является основательная документальная (библиографическая) база. Этот метод исследования является необходимой

составляющей подготовительного этапа педагогического эксперимента, в ходе которого стоит отдельная задача библиографического обзора, обоснование актуальности исследуемой проблемы и соответственно проводимой исследовательской работы.

2. Наблюдение – это целенаправленное и систематическое восприятие исследователем действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. С точки зрения организации по времени мы использовали дискретное наблюдение; по объему – узкоспециальное, то есть мы выявляли только отдельные стороны образовательного процесса, связанные с формированием диалогической речи в социокультурном аспекте. По типу связи наблюдателя и наблюдаемого наблюдение было невключенное, при котором наша позиция была открытой, и наблюдаемые знали, что за ними велось наблюдение.

Мы использовали метод наблюдения, так как он является целенаправленным, комплексным, систематичным, носит аналитический характер.

Это метод также имеет положительные и отрицательные стороны. К положительным можно отнести тот факт, что наблюдение позволяет изучать предмет в его целостности, в его естественном функционировании, в его живых, многогранных связях и проявлениях. К отрицательным относится то, что этот метод не позволяет активно вмешиваться в изучаемое явление, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры. Поэтому мы не полагались только на результаты наблюдений, а полученную информацию сопоставляли с данными, полученными другими методами, дополняли их и углубляли.

3. Следующий использованный метода – беседа, которая позволяет глубже рассмотреть психологические особенности личности человека, его характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков с помощью анализа данных, полученных в ответах на поставленные и

предварительно заготовленные вопросы. Беседа отличается относительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями и предположениями. С помощью беседы можно собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемого лица, класса, группы, коллектива. Беседа обычно проходит в форме личного общения по специально составленной программе-плану. Мы применяли этот метод при общении с преподавателями, чтобы сформировать 2 группы студентов с наиболее точным сходством по части сформированности интересующих нас вопросов. Также этот метод применялся в процессе самого эксперимента уже со студентами обеих групп. Процесс беседы не сопровождался протоколированием, протокол составляется после нее. При анализе данных беседы учитывались все сведения, полученные другими методами.

4. Метод опроса существует в двух основных формах: в виде интервью (устный опрос) и в виде анкетирования (письменный опрос). Мы использовали оба вида. Интервью — вид опроса, цель которого выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого в зависимости от его ответов на заранее сформулированный вопрос или комплекс вопросов. В отличие от беседы двух или более собеседников, каждый из которых в принципе равноправен и должен высказать свое суждение, дать оценку, определить позицию, интервьюера интересует именно мнение и оценка лица, которого опрашивают (респондента).

Анкетирование — это разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели и задачи на основе анализа письменных ответов респондентов. Большим плюсом анкетирования является тот момент, что есть возможность предложить анкеты с вопросами большому числу людей одновременно, но нет гарантий, что все они могут дать искренние и полные ответы.

5. Тестирование — это исследовательский метод, позволяющий выяснить уровень знаний, навыков и умений, способностей и других качеств личности, а также их соответствие заданным нормам с помощью анализа способов выполнения испытуемым определенных заданий. Мы использовали этот метод, чтобы выявить сформированность лексических, грамматических, а также социокультурных знаний студентов экспериментальной и контрольной групп.. Таким образом, с помощью метода тестирования можно определить имеющийся на данный момент уровень сформированности или развития определенного свойства в объекте исследования и сравнить его с шаблоном (эталон) или со сформированностью или развитием этого качества у испытуемого в более ранний период.

6. Изучение продуктов деятельности — это исследовательский метод, который помогает опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Особенность этого метода в том, что исследователь не вступает в контакт с испытуемым, а работает с продуктами его предшествующей деятельности или размышлениями о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений. Сочетание исследовательского метода изучения продуктов деятельности с другими вышеуказанными методами дает возможность изучать особенности и последовательность выполнения действий в процессе деятельности. Это позволяет получить представление не только о механизмах выполнения действий, но и об условиях выполнения деятельности. Так как конкретный единичный успешный продукт деятельности может быть получен случайно, желательно проведение анализа разных продуктов деятельности одного и того же испытуемого. Сохранение продуктов деятельности обеспечивает возможность их последующего сравнения, оценки динамики и результатов развития. Мы анализировали сохранившиеся письменные диалоги студентов и делали предварительные выводы на их основе.

Цель проводимой опытно-экспериментальной работы: апробация модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект и педагогических условий функционирования этой модели.

Задачи проводимой опытно-экспериментальной работы:

- 1) разработать программу эксперимента;
- 2) выбрать экспериментальную и контрольную группы;
- 3) апробировать эксперимент;
- 4) подвести итоги эксперимента.

## **2.2 Ход и результат опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект**

В процессе теоретического исследования были предложены организационно-педагогические условия функционирования разработанной модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект:

- 1) индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание обучающимися роли умений диалогической речи и социокультурной компетенции (мотивационно-личностное условие);
- 2) моделирование процесса подготовки студентов к освоению умений диалогической речи, включая повышенное внимание к социокультурному аспекту, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решений конкретных проблем в социокультурной сфере (содержательно-целевое условие);
- 3) использование инновационных технологий и интенсивных методов, в том числе ситуационно-ролевых игр, в процессе обучения

студентов диалогической речи с параллельным формированием багажа социокультурных знаний (организационно-деятельностное условие).

В предыдущем параграфе мы указывали, что педагогический эксперимент можно разделить на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В констатирующем эксперименте участвовали две группы студентов: экспериментальная и контрольная. Студенты экспериментальной группы принимали участие во всех операциях эксперимента. Студенты контрольной группы являлись образцом, по которому оценивался формирующий эффект педагогического эксперимента.

Наш педагогический эксперимент был проведен среди студентов первого курса факультета иностранных языков в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Состав экспериментальной группы: 14 человек; состав контрольной группы: 13 человек. Следовательно, в педагогическом эксперименте задействовано 27 студентов. В качестве иностранного языка, в процессе обучения которому предполагается использование разработанной модели, был выбран английский язык.

Когда проводился выбор участников для эксперимента, имели место беседа с преподавателями и изучение документации, касающейся успеваемости студентов. Таким образом, были выбраны студенты с относительно равными отличными и хорошими показателями успеваемости по английскому языку.

В процессе занятий со студентами экспериментальной группы реализовалась разработанная нами модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект, а также педагогические условия, необходимые для функционирования этой модели. Студенты контрольной группы продолжали занятия по стандартной программе.



На этапе констатирующего эксперимента использовались такие методы, как анкетирование и тестирование, для того, чтобы выявить доэкспериментальный уровень сформированности умений диалогической речи и социокультурной компетенции. Как было определено в первой главе, диалогическая речь состоит из нескольких компонентов: коммуникативного, психологического, лингвистического и экстралингвистического. Сформированность умений диалогической речи оценивается по следующим критериям: содержание, взаимодействие, словарный запас, грамматика, произношение. Что касается социокультурной компетенции она также включает в себя несколько составных компонентов: лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический. В зависимости от степени сформированности каждого из компонентов мы можем оценить сформированность умений диалогической речи и социокультурной компетенции.

Чтобы выявить уровень лексических знаний по английскому языку (словарный запас и правильное употребление лексических единиц в зависимости от контекста), мы предложили студентам пройти лексические онлайн-тесты на сайте <https://reallanguage.club/>, состоящий из 20 вопросов и на сайте <https://englsecrets.ru/>, состоящий из 10 вопросов. Полученные результаты приведены в таблице 7 и на рисунке 2.

Таблица 7 - Уровень сформированности лексических знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности лексических знаний		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	9	5
	%	0	64	36
Контрольная	Чел.	0	8	5
	%	0	62	38

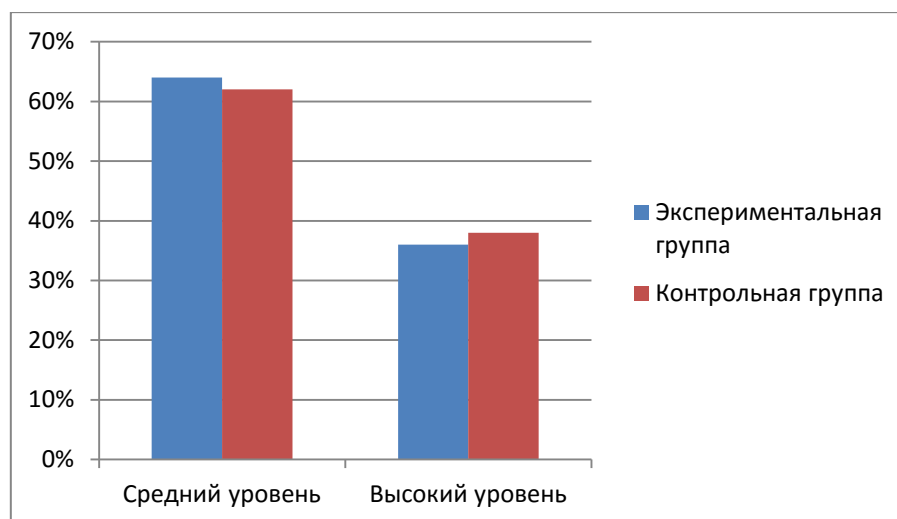


Рисунок 2 – Уровни сформированности лексических знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, из полученных данных мы видим, что лексические знания студентов экспериментальной и контрольной групп сформированы практически одинаково. Более 60% студентов обеих групп имеют средний уровень лексических знаний, и более 30 % студентов обеих групп имеют высокий уровень лексических знаний по английскому языку.

Далее мы предложили студентам обеих групп пройти комплексный тест на знание грамматики английского языка, который включает в себя проверку всех основных грамматических тем английского языка. Полученные результаты отражены в таблице 8 и на рисунке 3.

Таблица 8 - Уровень сформированности грамматических знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности грамматических знаний		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	4	10
	%	0	29	71
Контрольная	Чел.	0	5	8
	%	0	38	62

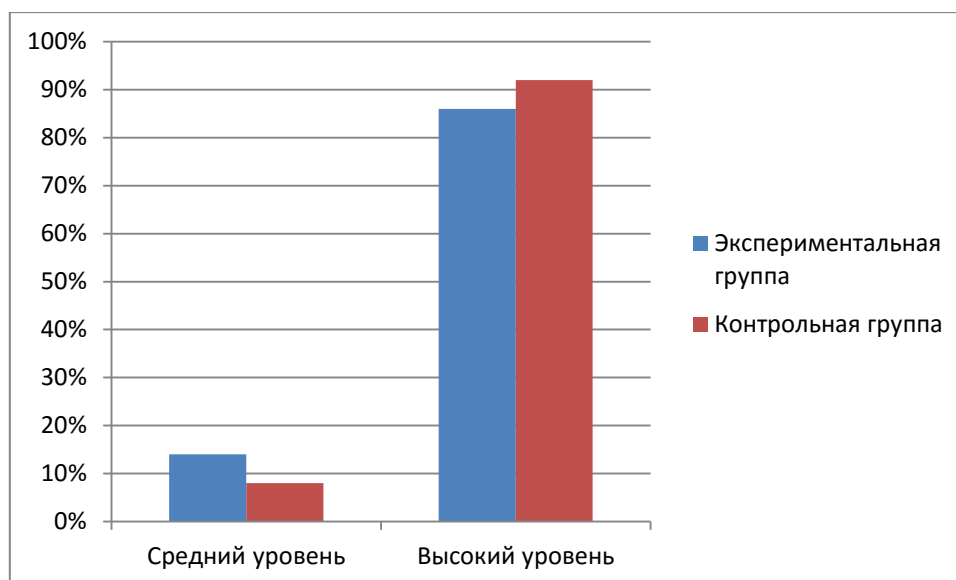


Рисунок 3 – Уровни сформированности грамматических знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

На основе данных полученных после прохождения тестирования было выявлено, что немного более 70% студентов экспериментальной группы и немного более 60% студентов контрольной группы имеют высокий уровень сформированности грамматических знаний, а также более 20% студентов экспериментальной группы и более 30% студентов контрольной группы имеют средний уровень сформированности грамматических знаний.

Следующим шагом диагностики была проверка сформированности произносительных навыков английского языка. Для этого студентам обеих групп был предложен онлайн-тест «Практическая фонетика» на сайте <https://testserver.pro/>, который состоял из 30 вопросов. А также студентам был дан следующий текст для предварительного ознакомления в течение 2 минут, а затем громкого прочтения вслух в нормальном темпе:

Spring is one of the four conventional temperate seasons, following winter and preceding summer. There are various technical definitions of spring, but local usage of the term varies according to local climate, cultures and customs. When it is spring in the Northern Hemisphere, it will be autumn in the Southern Hemisphere and vice versa. Spring and springtime refer to the season, and also to ideas of rebirth, rejuvenation, renewal, resurrection and

regrowth. Subtropical and tropical areas have climates better described in terms of other seasons, such as dry or wet, monsoonal or cyclonic. Spring is the time when many plants begin to grow and flower.

Результаты этой проверки видны в таблице 9 и на рисунке 4.

Таблица 4- Уровень сформированности навыков произношения студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровни навыков произношения		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	2	12
	%	0	14	86
Контрольная	Чел.	0	1	12
	%	0	8	92

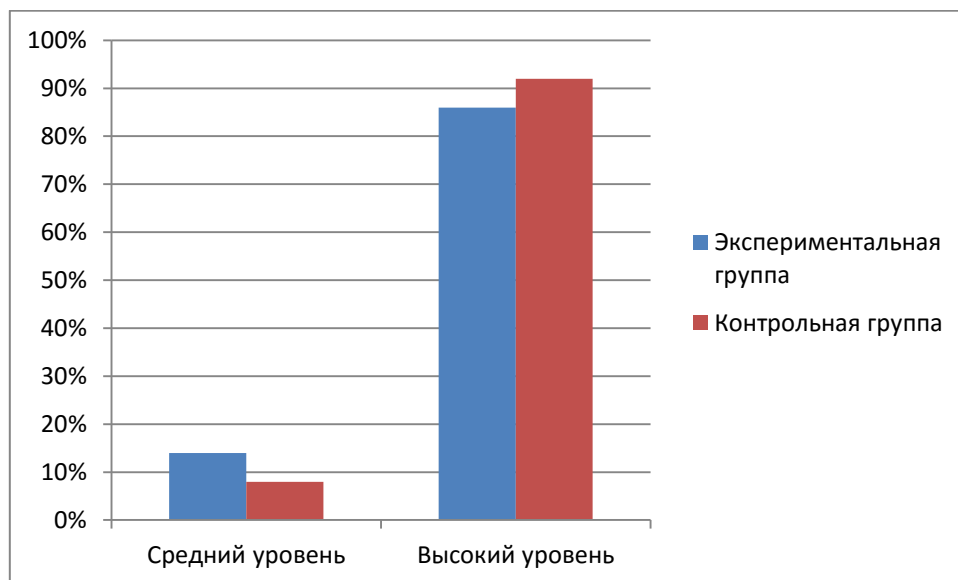


Рисунок 4 – Уровни сформированности навыков произношения студентов экспериментальной и контрольной групп

На основе полученных данных можно судить в целом об очень хорошем английском произношении студентов обеих групп. Более 80% студентов экспериментальной группы и более 90% студентов контрольной группы имеют высокий уровень навыков произношения; и более 10% студентов экспериментальной группы и 8% студентов контрольной группы имеют средний уровень навыков произношения.

Чтобы проверить такие критерии диалогической речи как ее содержание и взаимодействие студентов, студентам были предложены на выбор 10 тем для составления диалогов по ним с последующим их представлением. Ограничений по количеству реплик не было, заданием было составить достаточно развернутый диалог, который, по мнению студентов, полностью раскрывал бы данную тему. Студенты выбирали из следующих тем:

- Travelling (путешествия);
- Shopping (совершение покупок);
- Holidays (каникулы);
- Protecting of nature (защита природы);
- Family (семья);
- In the restaurant (в ресторане);
- Sport (спорт);
- Films (фильмы);
- Books (книги).

Все студенты справились с поставленной задачей, но в разной степени. Согласно таблице 3, в которой содержатся критерии оценивания диалогической речи, мы оценили отдельно содержание диалогов и взаимодействие студентов в процессе диалогической речи. И получили результаты, которые представлены в таблице 10 и на рисунке 5.

Таблица 10 - Уровень содержания диалогической речи студентов и взаимодействия в процессе диалогической речи студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа; критерий	Единицы измерения	Уровни навыков произношения		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная; содержание	Чел.	0	10	4
	%	0	71	29
Контрольная; содержание	Чел.	0	9	4
	%	0	69	31
Экспериментальная;	Чел.	3	9	2

взаимодействие	%	21	64	15
Контрольная; взаимодействие	Чел.	4	7	2
	%	31	54	15

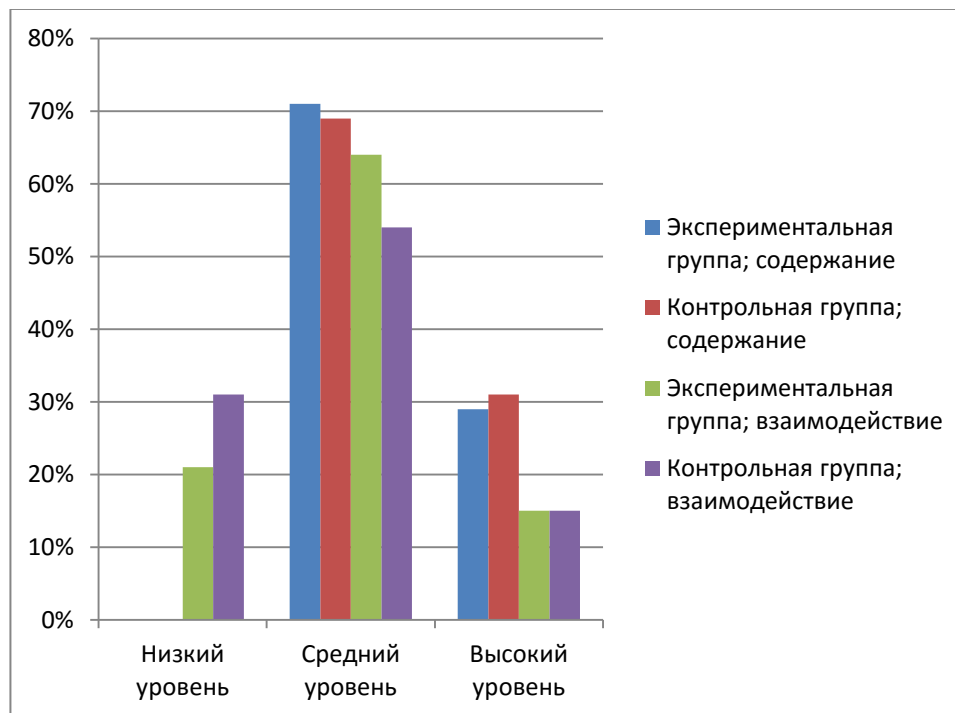


Рисунок 5 – Уровень содержания диалогической речи студентов и взаимодействия в процессе диалогической речи студентов экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что низкого уровня содержания диалогической речи нет ни у студентов обеих групп. Что касается высокого уровня, он наблюдается у 29% и 31 % студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно. Средний уровень содержания диалогической речи на момент констатирующего эксперимента имеют 71% и 69% экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Перейдем к анализу взаимодействия студентов в процессе диалогической речи. По этому критерию выявилось наличие низкого уровня у 21% студентов экспериментальной группы и 31% студентов контрольной группы. Высокий уровень – у 15% студентов у обеих групп. Средний уровень

– у 64% студентов экспериментальной группы и у 54 % студентов контрольной группы.

Мы провели проверку студентов по всем критериям оценивания отдельности, теперь объединим полученные результаты, чтобы выявить общий уровень сформированности умений диалогической речи у студентов экспериментальной и контрольной групп. Данные представлены в таблице 11 и таблице 12, на рисунке 6.

Таблица 11 - Оценка сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы

Студент	Уровень лексических знаний	Уровень грамматических знаний	Уровень навыков произношения	Уровень содержания диалогической речи	Уровень взаимодействия в процессе диалогической речи	Уровень сформированности умений диалогической речи
1	Средний	Средний	Средний	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
2	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
3	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
4	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
5	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
6	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
7	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
8	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
9	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
10	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
11	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
12	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Высокий
13	Средний	Средний	Средний	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
14	Средний	Средний	Высокий	Средний	<u>Низкий</u>	Средний

Таблица 12 - Оценка сформированности умений диалогической речи студентов контрольной группы

Студент	Уровень лексических знаний	Уровень грамматических знаний	Уровень навыков произношения	Уровень содержания диалогической речи	Уровень взаимодействия в процессе диалогической речи	Уровень сформированности умений диалогической речи
1	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
2	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
3	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний

4	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
5	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
6	Средний	Средний	Средний	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
7	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
8	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Высокий
9	Средний	Средний	Высокий	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
10	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
11	Средний	Средний	Высокий	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
12	Средний	Средний	Высокий	Средний	<u>Низкий</u>	Средний
13	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний

Из данных таблиц 11 и 12, а также рисунка 6 мы видим, что только у 36% студентов экспериментальной группы и 38% контрольной группы имеют высокий уровень сформированности умений диалогической речи. У остальных студентов средний уровень.

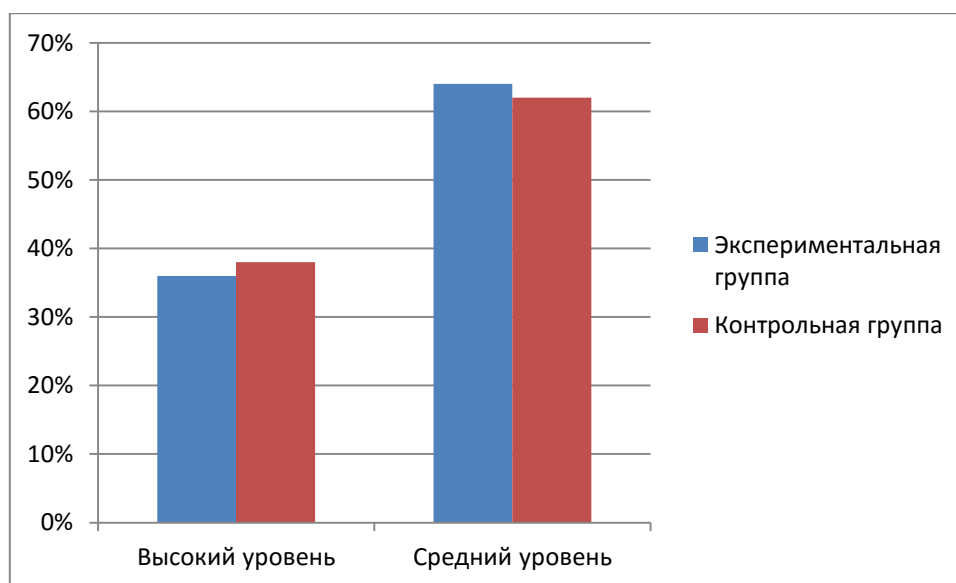


Рисунок 6 – Уровень сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, можно сделать несколько выводов:

- 1) уровень сформированности умений диалогической речи в целом, а также по компонентам у студентов экспериментальной и контрольной групп приблизительно одинаковый, что гарантирует выполнение первоначального условия для проведения педагогического эксперимента;



2) уровень сформированности умений диалогической речи студентов обеих групп недостаточный, были выявлены слабые стороны в их диалогической речи, которые в основном заключались в недостаточном уровне сформированности взаимодействия студентов в процессе диалогической речи, а также содержания самих диалогов. Следовательно, на эти моменты нужно будет обратить внимание при проведении следующего этапа педагогического эксперимента.

Так как темой исследования является социокультурный аспект изучаемого явления (формирования умений диалогической речи), то мы предложили студентам пройти тест на социокультурные знания по английскому языку, состоящего из 22 вопросов (заданий), на различную тематику, имеющую социокультурную направленность (Приложение 1). Результаты теста представлены в таблице 13 и на рисунке 7.

Таблица 13 - Уровень социокультурных знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Единицы измерения	Уровни сформированности социокультурных знаний		
		Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	Чел.	0	10	4
	%	0	71	29
Контрольная	Чел.	0	9	4
	%	0	69	31

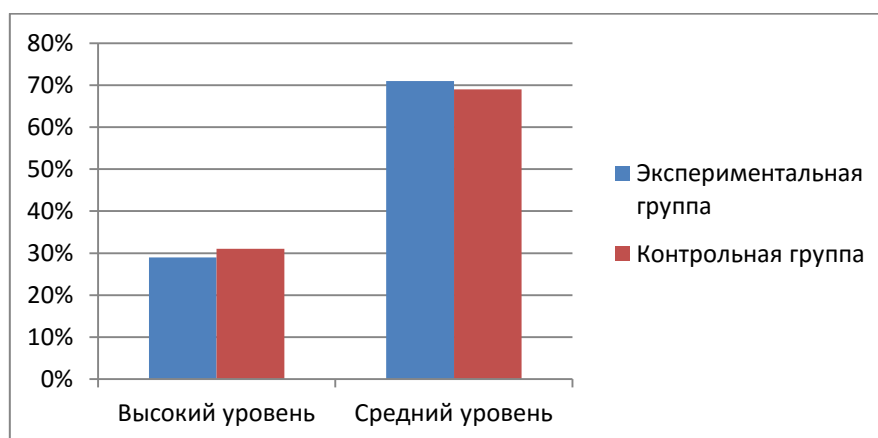


Рисунок 7 – Уровни сформированности социокультурных знаний студентов экспериментальной и контрольной групп

Мы наблюдаем, то уровень сформированности социокультурных знаний студентов практически одинаковый в обеих группах. Преобладает средний уровень (у 71% студентов экспериментальной группы, и 69% у студентов контрольной группы). Высокий уровень наблюдается у 29% и 31% студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно. Этот уровень недостаточен, поэтому при проведении следующего этапа педагогического эксперимента, необходимо уделить больше внимания этой проблеме, чтобы хотя бы частично ее исправить или добиться тенденции к исправлению.

Также со студентами обеих групп была проведена беседа на тему трудностей, с которыми они встречаются в процессе диалогической речи, а также мотивации их на изучение новых социолингвистических знаний и применения их на практике. Основными причинами трудностей, которые назвали большинство студентов, являются:

- стеснение;
- страх допустить ошибки;
- зависимость от партнера;
- отсутствие большого количества реплик из-за коммуникативных сложностей в процессе раскрытия (развития) темы диалогической речи.

На первом этапе педагогического эксперимента мы частично реализовали первое указанное в начале данного параграфа педагогическое условие, связанное с диагностикой сформированности умений диалогической речи студентов и их социокультурных знаний. Следовательно, в процессе анализа полученных результатов, мы смогли сделать выводы о недостаточном уровне сформированности умений диалогической речи и социокультурных знаний каждого студента и их причинах. Значит, на следующем этапе педагогического эксперимента эти выводы позволят нам воплотить в жизнь принцип индивидуализации обучения, помочь студентам экспериментальной справиться со сложностями, выбрать подходящие для них методы достижения поставленной цели и задач.

Переходим ко второму (основному) этапу педагогического эксперимента – формирующему эксперименту. Формирующий эксперимент реализуется при помощи разработанной модели, в рамках апробации которой, мы будем реализуем второе и третье педагогические условия, связанные с применением ситуационно-ролевых игр, а также уделение особого внимания алгоритму построения диалогов и обогащению багажа социокультурных знаний.

На этом этапе было проведено два специальных лекционных и два практических занятия для студентов экспериментальной группы (Приложение 2). После проведения первого этапа педагогического эксперимента (констатирующего) содержание лекций было скорректировано, так как у некоторых студентов обеих групп был выявлен низкий уровень взаимодействия в процессе диалогической речи, а также у большинства студентов наблюдается средний уровень содержания диалогической речи, а также средний уровень социокультурных знаний.

Первое лекционное занятие было посвящено важности формирования диалогической речи, раскрывалась его профессиональная ценность, основные принципы и алгоритмы построения диалогов, были выданы готовые фразы, которые можно использовать на различных этапах диалога, приведена рекомендованная к прочтению статья под названием «Breaking the ice: как начать разговор на английском языке».

Затем после первого лекционного занятия было проведено несколько практических занятий, направленных на формирование умений диалогической речи путем тренировки и отработки. На первом практическом занятии за основу обучения диалогической речи студентов был взят путь «сверху» (дедуктивный), который предполагает использование первоначального текста, который читается и разбирается. Занятие проводилось в три этапа.

1. На первом этапе студентам предлагался следующий текст-диалог, имеющий некоторую социокультурную направленность:

### **My vacation in Florida**

- Hello, Jane! You look so fresh and sun-tanned. How was your trip to Florida? They say it's very beautiful there.

- Yes, I've just come home, Mark. Oh, I don't even know where to start! My vacation was awesome! I think I had the time of my life!

- Who did you go with? Did you go there alone?

- Yes, completely alone. It took me 12 hours to get from Berlin to Miami by plane.

- How long did you stay there? Was it a nice hotel?

- I stayed for a couple of weeks. The accommodation and meals in our 5-star hotel were just perfect. And my room had an incredible view of the ocean. Florida is such an amazing place to relax. Besides, my friends live there. So we had real fun.

- What did you do there? What were you busy with in the evenings? I've heard that Miami beaches are fantastic.

- I agree with you. I went to sandy beaches and swam every day. The water was so clear and blue. And in the evenings we did some shopping and then went to restaurants or bars. We also visited Disney World Park and the SeaWorld with sharks and dolphins. It was very exciting.

- That sounds cool. Did you try snorkeling or banana-boating?

- Sure. I tried both of them.

- What was the weather like there? As far as I know Florida is famous for its terrible tornadoes.

- Fortunately we didn't have any. It was sunny and bright.

- That's fantastic. It seems you had a great time. I hope to go to Florida some day too. I love travelling to new places.

- Yes, I really enjoyed my holidays. And you will definitely love that place. But... if you want the best of everything in Florida, get ready to spend a fortune there.

Студентам предлагалось разделить на пары, прочитать по ролям этот диалог и перевести на русский язык. Затем были даны вопросы к диалогу, на которые нужно было ответить исходя из содержания диалога-образца:

- Did Jane like her vacation in Florida?

- What did Jane do there?

- What was the weather like?

После ответов на вопросы, студентам предлагалось самим составить по несколько вопросов по диалогу и задать их своему собеседнику.

Последним заданием на этом этапе было составление плана по содержанию диалога и представление его всем студентам. Затем планы обсуждались и сравнивались. Вместе со студентами мы постарались выявить достоинства и недостатки содержательных планов и определить оптимальный.

2. На втором этапе этого занятия студентам было предложено пересказать диалог по ролям. Так диалог был разобран ранее, то это задание не вызвало у студентов трудностей.

3. На третьем этапе занятия студенты получили задание составить диалоги с подобной тематикой, но другими действующими лицами и ситуацией.

Далее перейдем к описанию второго практического занятия. В рамках него мы использовали путь «снизу» (индуктивный) при обучении диалогической речи, при котором диалог строится без опоры на диалог-образец. Такой путь предполагает образование высказывания от элементарной единицы-предложения к законченному цельному диалогу.

На первом этапе этого занятия студентам предоставлялись различные реплики приветствия, просьбы, приглашения, предложения, благодарности и прощания на английском языке. Задаaniem было определить, что выражают эти реплики.

На втором этапе студенты соотносили реплики друг с другом по принципу: вопрос-ответ, утверждение-переспрос, приглашение-согласие, приглашение-отказ. То есть на этом этапе происходило формирование навыков реплицирования.

На третьем этапе студенты работали с ситуациями, придумывая ситуации, в которых можно было бы использовать ту или иную реплику. Затем студенты отвечали на реплики, предложенные нами.

На завершающем этапе студенты самостоятельно составляли диалоги по ситуации на выбор (были даны фото с ситуациями), используя опоры (ключевые слова).

Оба пути обучения показали успешные результаты, выраженные в достаточно качественных диалогах, составленные студентами экспериментальной группы.

На втором лекционном занятии обсуждались вопросы необходимости формирования социокультурных знаний и навыков студентов, способы получения этих знаний и возможности их использования в современном обществе. На этом занятии были перечислены рекомендуемые и нежелательные темы для разговора с англоязычными народами, а также рассказано об основных фактах культуры Великобритании (Приложение 3)

После этого лекционного занятия было проведено практическое занятие, к которому студенты готовили наиболее интересную и важную по их мнению социокультурную информацию об аспектах общения с представителями других культур.

Таким образом, было реализовано второе педагогическое условие функционирования модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект, которое звучит следующим образом:

моделирование процесса подготовки студентов к освоению умений диалогической речи, включая повышенное внимание к социокультурному аспекту; включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решений конкретных проблем в социокультурной сфере.

Далее студентам экспериментальной группы была предложена организация ситуационно-ролевой игры на любую из пяти тем:

1. Work in pairs. Student A is a journalist, student B is Ivan or Jaya. Discuss the advantages and disadvantages of living in New York. Then prepare an interview. Use the words and questions in the Comprehension Check to help you.

2. Work in groups of two or three. Think of some role plays in an airport or on a plane. Choose a place and some characters. You can be travelers from different countries, pilots, customs officers...!

3. Work in pairs. Practice some conversations in a hotel, using the ideas above. One of you is the guest, the other is the waiter or the receptionist.

4. Your teacher will give you a list of TV programmes for tonight on channels 1 to 4. Imagine that you and your partner live in the same flat and you have only one TV. Decide together which programmes you are going to watch tonight.

5. Some of you are members of a group of musicians (classical, pop, jazz). Some of you are journalists who are going to interview the musicians. Musicians: talk together to decide the following – the kind of music you play, the name of your band, who plays what, what has influenced your music, how long have you been together, the records you have made, the countries you have toured. Journalists: work together to think of some questions to ask the musicians. When you are ready, conduct the interview.

Студенты экспериментальной группы проявили большую активность в процессе выбора темы, распределения ролей и подготовки диалогов или интервью, а также использовали разнообразный реквизит (некоторые элементы которого были сделаны ими своими руками в процессе подготовки). Важным элементом был тот факт, что темы имели

социокультурную направленность, благодаря чему в процессе подготовки диалогов студенты искали подходящую информацию в различных источниках и пытались рационально ее использовать. Студенты выбирали форму и тематику ролевой игры абсолютно самостоятельно, а также добывали и преобразовали лексический, грамматический, а также социокультурный материал в индивидуальном порядке, имея возможность также задать любой интересующий вопрос преподавателю. Таким образом, выполнялось первое условие функционирования модели формирования умений диалогической речи: социокультурный аспект, которое звучит следующим образом: индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание обучающимися роли умений диалогической речи и социокультурной компетенции.

После проведения ситуационно-ролевых игр студентам была предоставлена возможность самооценки и рефлексии своей деятельности. Подобная форма первичного оценивания была хорошо принята студентами, они смогли назвать плюсы и минусы своих выступлений, выявить проблемные стороны и возникшие трудности, а также обсудили с преподавателем пути их исправления.

Таким образом, было выполнено третье педагогическое условие функционирования модели формирования умений диалогической речи: социокультурный аспект, которое звучит следующим образом: использование инновационных технологий и интенсивных методов, в том числе ситуационно-ролевых игр, в процессе обучения студентов диалогической речи с параллельным формированием багажа социокультурных знаний.

Мы также оценили результаты работы студентов (табл.14).



Таблица 14 – Оценка уровня сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы

Студент	Уровень лексических знаний	Уровень грамматических знаний	Уровень навыков произношения	Уровень содержания диалогической речи	Уровень взаимодействия в процессе диалогической речи	Уровень сформированности умений диалогической речи
1	Средний	Средний	Средний	Средний	<i>Средний</i>	Средний
2	Средний	Высокий	Высокий	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>
3	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
4	Средний	Средний	Высокий	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>
5	Средний	Высокий	Высокий	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>
6	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
7	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
8	Средний	Высокий	Высокий	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>
9	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Средний	Средний
10	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
11	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Средний	Высокий
12	Высокий	Высокий	Высокий	<i>Высокий</i>	<i>Высокий</i>	Высокий
13	Средний	Средний	Средний	Средний	<i>Средний</i>	Средний
14	Средний	Средний	Высокий	Средний	<i>Средний</i>	Средний

По результатам таблицы 14 после второго этапа педагогического эксперимента ситуация с уровнями сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы изменилась. Мы наблюдаем, что уровни оценки таких критериев как лексические знания, грамматические знания и произношение не претерпели изменений. Но в то же время по уровню содержания диалогической речи 5 студентов экспериментальной группы (это 36%) поднялись со средней оценки до высокой; по уровню взаимодействия в процессе диалогической речи 3 студента (21%) поднялись с низкой оценки до средней, а еще 5 студентов (36%) – со средней оценки до высокой. И также в общем уровне сформированности умений диалогической речи мы видим, что 4 студента экспериментальной группы изменили оценку со средней до высокой. Для наглядности представим сравнение уровней сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы до формирующего эксперимента и после него на рисунке

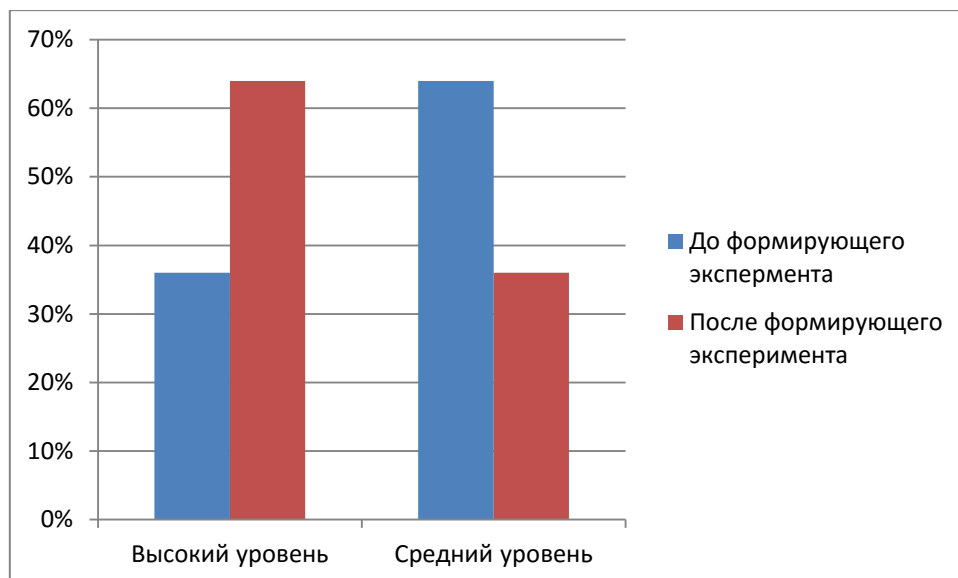


Рисунок 8 - Уровни сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что до формирующего эксперимента преобладал средний уровень сформированности умений диалогической речи, а после него, доминирующую позицию занял высокий уровень сформированности умений диалогической речи.

Также студентам было предложено снова пройти социокультурный тест. И его результаты оказались в целом положительными. 3 студента (21%) повысили свой уровень социокультурных знаний со среднего до высокого (рис.9)

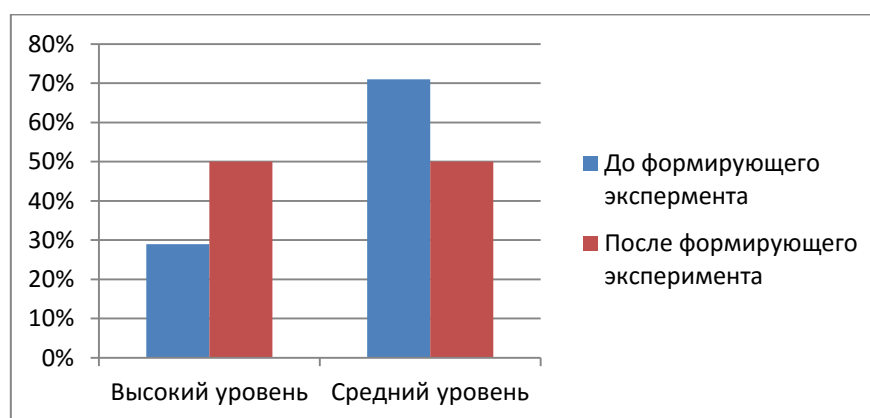


Рисунок 9 – Уровни сформированности социокультурных знаний студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Переходим к третьему этапу педагогического эксперимента – контрольному (завершающему). На данном этапе мы сравниваем успехи студентов обеих групп в обучении диалогической речи в социокультурном аспекте. Для оценки студентов контрольной группы мы предложили им составить диалоги по темам, близким, к тем, по которым составляли диалоги студенты экспериментальной группы в рамках проведения ситуационно-ролевой игры на формирующем этапе педагогического эксперимента. Также студенты выполняли тест с социокультурной тематикой, который они уже выполняли на этапе констатирующего эксперимента. Результаты показали, что уровень умений диалогической речи и социокультурных знаний всех студентов контрольной группы остался без изменений

Сравним полученные данные на рисунке 10 и 11.

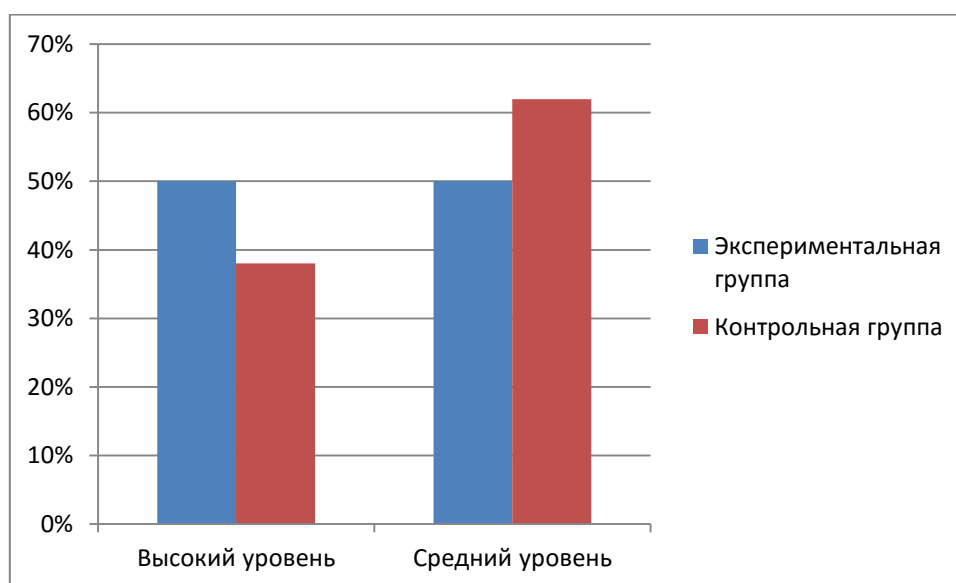


Рисунок 10 – Уровни сформированности умений диалогической речи студентов экспериментальной группы и контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

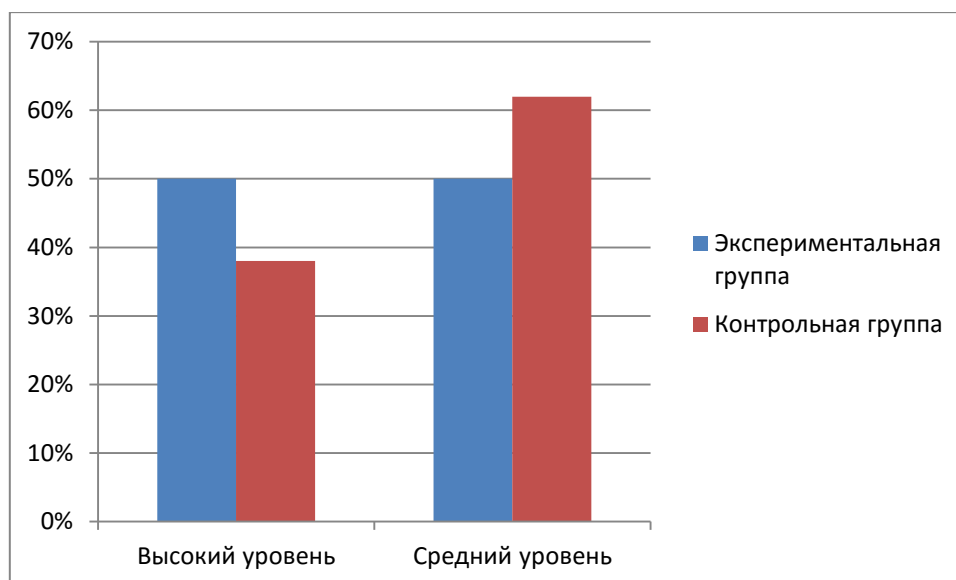


Рисунок 11- Уровни сформированности социокультурных знаний студентов экспериментальной группы и контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

В итоге в экспериментальной группе на 26% больше студентов с высоким уровнем умений диалогической речи, чем в контрольной, а также на 12% больше с высоким уровнем социокультурных знаний.

Анализируя полученные данные, мы видим, что после формирующего эксперимента уровень сформированности умений диалогической речи и социокультурных знаний повысился, а в контрольной группе не изменился. Так как наш педагогический эксперимент не был далее пролонгирован, то мы не можем утверждать о полном отсутствии погрешностей и абсолютной стабильности полученного результата, но наблюдаемое положительное изменение как минимум свидетельствует о положительной тенденции. Следовательно, можно сделать вывод, что применение разработанной модели и реализация педагогических условий ее функционирования положительным образом влияет на формирование умений диалогической речи в социокультурном аспекте. Таким образом модель можно считать эффективной, а предложенные педагогические условия необходимыми для ее функционирования.

## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе нами были определены цель, задачи и этапы проводимого педагогического эксперимента. Цель эксперимента заключалась в апробации разработанной модели формирования умений диалогической речи: социокультурный аспект и педагогических условий ее функционирования. В задачи проводимого педагогического эксперимента входило разработать программу эксперимента; выбрать экспериментальную и контрольную группы; апробировать эксперимент; подвести его итоги. Определены этапы эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

При проведении констатирующего эксперимента был проведен диагностический комплекс для выявления первоначального уровня сформированности умений диалогической речи и социокультурных знаний студентов экспериментальной и контрольной групп посредством выявления сформированности пяти компонентов (критериев) диалогической речи в социокультурном аспекте.

Анализ результатов констатирующего эксперимента выявил недостаточный уровень сформированности умений диалогической речи в социокультурном аспекте.

В ходе формирующего эксперимента было осуществлено следующее:

- проведение лекционного занятия по теме формирования умений диалогической речи и двух практических занятий на эту тему; лекционного занятия на тему культуры Великобритании и общих социокультурных вопросов; одно практическое занятие социокультурной направленности;
- организация ситуационно-ролевой игры социокультурной тематики;
- проверка выделенных педагогических условий функционирования модели.

На контрольном этапе эксперимента был проведен диагностический комплекс, позволяющий сравнить уровни сформированности умений

диалогической речи в социокультурном аспекте у студентов экспериментальной группы, среди которых был проведен формирующий эксперимент, и студентов контрольной группы, которые продолжали заниматься английским языком по стандартной программе.

Результаты педагогического эксперимента выявили, что показатели сформированности умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте экспериментальной и контрольной групп имеют отличия в пользу студентов экспериментальной группы. Анализ результатов педагогического эксперимента подтвердил, что формирование умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте при обучении иностранному языку возможно при внедрении разработанной нами модели и реализации педагогических условий, необходимых для ее успешного функционирования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования определяется требованиями федерального государственного стандарта высшего образования к уровню коммуникативной и социокультурной компетенции студентов по причине изменения социально-экономических условий в нашей стране; открытости международных коммуникаций; тенденциями в образовании. Также наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ формирования умений диалогической речи в социокультурном аспекте.

Диалогическая речь обучающихся состоит из пяти критериев оценивания: содержание, взаимодействие, словарный (лексический) запас, грамматика, произношение. Также есть 4 компонента диалогической речи, по которым можно выявить ее особенности по сравнению с монологической речью: коммуникативный, психологический, лингвистический, экстралингвистический.

Социокультурные знания, являясь неотъемлемой частью социокультурной компетенции, в свою очередь, подразделяются на лингвострановедческие, социолингвистические, социально-психологические, культурологические.

Формирование умений диалогической речи студентов в социокультурном аспекте возможно при обеспечении организационной комплексности этого процесса, которую обеспечивают такие теоретико-методологические подходы, как системный, деятельностный и компетентностный.

На основе вышеуказанных подходов была разработана модель формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект, которая включает четыре блока: целевой, содержательный, организационно-технологический, оценочно-результативный, которые реализуются с учетом социального заказа общества.

Функционирование модели формирования умений диалогической речи студентов: социокультурный аспект определяется следующими педагогическими условиями:

- индивидуализация обучения на основе учета субъективного опыта обучающихся, диагностика и рефлексия профессиональных ценностей студентов, осознание обучающимися роли умений диалогической речи и социокультурной компетенции (мотивационно-личностное условие);

- моделирование процесса подготовки студентов к освоению умений диалогической речи, включая повышенное внимание к социокультурному аспекту, включение в содержание подготовки вопросов, связанных с развитием опыта решений конкретных проблем в социокультурной сфере (содержательно-целевое условие);

- использование инновационных технологий и интенсивных методов, в том числе ситуационно-ролевых игр, в процессе обучения студентов диалогической речи с параллельным формированием багажа социокультурных знаний (организационно-деятельностное условие).

Проведенный педагогический эксперимент показал, что в экспериментальной группе, где был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя апробацию и реализацию вышеуказанных педагогических условий, были отмечены значимые качественные изменения, в отличие от контрольной группы, в которой не проводился формирующий эксперимент, и изменений не наблюдалось. Этот факт является подтверждением достоверности выдвинутой нами гипотезы.



**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448с.
2. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 3. – С. 3-18.
3. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс/ В.И.Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500с.
4. Ахияров, К. Ш. О методологии и методах педагогических исследований / К. Ш. Ахияров // Проблемы обучения и воспитания молодежи в условиях непрерывного образования: Сб. ст. – Уфа: Баш. гос. пед. ун-т, 1991. – С. 3–7.
5. Бабанский, Ю.К. Педагогика. / под ред.Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.
6. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании. (К освоению компетентностного подхода)/ В. Байденко// Высшее образование в России. 2004. -№11. - С. 59-63.
7. Беликов, В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований. В кн.: Проблемы образования и развития личности учащихся: Сб. научных трудов./ В.А. Беликов. - Магнитогорск: МаГУ, 2001.- С. 69-73.
8. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе/ И.Л. Бим. – М., 1998. – 255 с.
9. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь/Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2012. – 528 с.
- 10.Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1, с.58-61.

- 11.Бородулина, М.К. Обучение иностранному языку как специальности (немецкий язык)/ М.К. Бородулина. – Высшая школа, 1982. -256 с.
- 12.Ведель, Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа//Вестник ВГУ, 2001. – в.1., 5 с.
- 13.Вокабула [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/словарь-иностранных-слов-русского-языка/>
- 14.Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 3-е изд. перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКЪТИ, 2004. – 87 с.
- 15.Гвоздева, А.В. Педагогические условия развития субъектности студентов / А.В.Гвоздева// Журнал «Педагогические науки». – 2012.№4 (24)
- 16.Гильмеева, Р.Х. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в процессе преподавания гуманитарных дисциплин/Р.Х. Гильмеева, Л.А. Волович, Л.П.Тихонова // Казанский педагогический журнал. 2009. № 1. С. 75 – 90.
- 17.Гузеев, В.В. Системная классификация методов образования/ В.В. Гузеев, А.А.Остапенко. – Краснодар, 2016. – 36с.
- 18.Данилов, М.А Дидактика /М.А. Данилов, Б.П.Есипов. – М.: Академия педагогических наук, 1957. – 519 с.
- 19.Дмитренко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы/ Т.А. Дмитренко// Педагогика. 2004. - №2. - С.54 – 59
- 20.Елизарова, Г.В. О некоторых способах формирования социокультурной компетенции/Г.В. Елизарова. – Мурманск: МГПИ, 1999.
- 21.Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 166с.

22. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -2-е изд., стер./ В.И. Загвязинский, Р.Атаханов — М.: Издательский центр «Академия». 2005
23. Запорожец, И.В. Культура речи/И.В. Запорожец//Начальная школа. – 2003.-№5 – с.38-39.
24. Зверева, М. В. О понятии "дидактические условия" / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
25. Зеленецкая, Т. О формировании компетентностей/ Т.О.Зеленецкая//Высшее образование в России. 2005. - 36. - С.108 - 111.
26. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40с.
27. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г.Митрофанов, О.В. Соколова - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. - 101 с.
28. Ильичев, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н.Федосеева, С.Н.Ковалева, В.Г.Панова. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840с.
29. Ивин, А.А. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072с.
30. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.Ипполитова, Н.Стерхова// Журнал «General and Professional Education». – 2012. №1.
31. Исаева, Т.Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания: монография / Т.Е.Исаева. – Ростов-на-Дону, 2010 – 152с.

32. Карпов, И.В. Анализ процесса понимания и перевода учащимися английских текстов// Английский язык в школе, 2015, №6.
33. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения диалогической речи на английском языке / З.И. Клычникова. М.: Просвещение, 2014. – 214 с.
34. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176с.
35. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Журнал «Вестник науки ТГУ». - 2012. №1(8).
36. Конецкая, В.П. Социология коммуникации/ В.П. Конецкая. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 2013. – 304 с.
37. Корчагина, Е.Л. Социокультурная компетенция как компонент содержания порогового уровня русского языка//4 Международный симпозиум по лингвострановедению, Москва, 31 января-4 февраля 1994 г. Тез. докл и сообщ. – М.: ИРЯП, 1994.- 199 с.
38. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара, 1994. – 264 с.
39. Кузнецова, С.Л. Современное состояние теории методов обучения/ С.Л. Кузнецова//Мир науки, культуры, образования. – 2011.-№4.с.141-145.
40. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
41. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия»/ Б.В. Куприянов, С.А. Дынина//Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. — 2001.— № 2. — С. 101—104.
42. Кучинский, Г.М. Психология внутреннего диалога/ Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 2008. – 304 с.

43. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. - Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
44. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 288 с.
45. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2001.-114 с.
46. Лодыженская, Т.А. Речевые секреты: книга для учителя начальных классов/ Т.А. Лодыженская.-М.: Просвещение, 1992.- 144 с.
47. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лысенко. - Майкоп, 2005. - 203 с.
48. Мерзляков, С.В. Сущность иноязычной грамматической компетенции / С.В. Мерзляков // Журнал «Пермский педагогический журнал». - 2014.№5.
49. Михелькевич, В.Н. Инновационные педагогические технологии/ В.Н. Михелькевич, В.М. Нестеренко, П.Г. Кравцов. - Самара, 2001. - 88с.
50. Мохова, И.Э Управление мотивацией изучения иностранного языка в вузе/ И.Э. Мохова. - Новосибирск, 2002. 94с.
51. Назарова, О.Л. Управление качеством образовательного процесса в учреждениях профессионального образования/ О.Л.Назарова, Т.И.Остапенко.// Журнал «Вестник СамГУ».- 2011, №1/2.
52. Найн, А.Я. Инновация в образовании/ А.Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО Адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288с.
53. Немов, Р.М. Психология: словарь-справочник / Р.М. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352с.
54. Огарев, Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / Е.И.Огарев, В.Г.Онушкин. – СПб- Воронеж. – 199с.

55. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография/ П.И. Образцов. — Орел, 2000.
56. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под. ред. проф. Л.И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство «Оникс», 2012. — 1376 с.
57. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития/ О.П. Околелов // Высшее образование в России. - 1994. - № 2.
58. Павлов, С.Н. Теория систем и системный анализ / С.Н. Павлов. — Томск, 2003. — 137 с.
59. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения/Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. -М.: Academia, 2006-170 с.
60. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы.2010. — 568 с.
61. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» / И.П. Подласый — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 463с.
62. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 272с.
63. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. / В.М. Полонский. — М.- «Высшая школа», 2004. — 512с.
64. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология

- управления./ М.М.Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
- 65.Прохоров, А.М. Советский энциклопедический словарь // А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков, Н.Н. Иноземцев, М.Б.Храпченко. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 1600с.
- 66.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация/ Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400с.
- 67.Рапацевич, Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2010. – 720 с.
- 68.Рахманов, И.В. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения английским языком в средней школе/ И.В.Рахманов. – М.,2013 – 21 с.
- 69.Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на среднем этапе в средней школе. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011 – 232 с.
- 70.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
- 71.Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников: дис.канд.пед.наук. 13.00.00/М.В.Рутковская. – 1955
- 72.Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования/ В.В. Сафонова//Иностранные языки в школе. – 2001- №3 – 15 с.
- 73.Сверчков, А.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально- педагогической культуры будущих спортивных педагогов / Сверчков А.В. // Молодой ученый. - 2009. - №4. - 279-282 с.
- 74.Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
- 75.Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. - М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

- 76.Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2008. – 576 с.
- 77.Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности./ В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.
- 78.Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 241 с.
- 79.Старков, А.П. Обучение английскому языку в средней школе/ А.П. Старков. – М., 2012.
- 80.Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: Альта-Принт, 2005. – 1216с.
- 81.Ушачев, В.П. Теоретико-методические ориентиры формирования творческой активности личности школьника, М.: Прометей, 1996. – 32 с.
- 82.Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы/К.Д.Ушинский. – М.: Юрайт, 2016. – 284с.
- 83.Шайденко, Н.А. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: монография / Н.А. Шайденко,
- 84.В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В.Сергеева. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2013.- 138с.
- 85.Шайхуллин, Т.А. Обучение диалогической речи английского языка в вузе (на примере английского языка)//Вестник Российского исламского университета, 2013, №1, с.88- 91.



86. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2002. №3
87. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru>
88. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.
89. Хуторский, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторский. – М.: Эйдос, Издательство Института образования человека, 2013. – 72 с.
90. Ярыгин, О.Н. Модель интеллектуальной компетентности как обобщение модели творческой деятельности / О.Н. Ярыгин // Журнал «Вектор науки ТГУ». – 2013. №1 (23).
91. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск.: Издательство РБИУ, 2010. – 317 с.
92. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Просвещение, 1984. – 49 с.
93. P-lib Библиотека для студента [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://p-lib.ru/psihologia/krutetskii/krutetskii86>
94. DIO Центр Современных методик преподавания [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.dioo.ru/harakteristiki.html](http://www.dioo.ru/harakteristiki.html)
95. Rubin, Joan. Improving Foreign Language Listening Comprehension Research // Georgetown University Press. – 1990.
96. StudyFiles [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2231607/>
97. Thompson, Irene and Joan Rubin. 1992. Can Strategy Improve Listening Comprehension. Foreign Language Annuals.

98. While, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.

## Задания и вопросы страноведческого тестирования

## I. Questions.

1. What was the first name of New York? (New Amsterdam)
  2. On what rivers do Washington D.C. and London stand? (the Potomac, the Thames)
  3. What is the largest lake in North America? (Lake Superior)
  4. What are the largest British universities? (Oxford, Cambridge)
  5. What's the nickname of New York city? (Big Apple)
  6. What is the most popular sport in Wales? (Rugby)
  7. What country is called a "melting pot" or "mixed salad"? (the U.S.A.)
  8. Who was George Washington's Vice President? (John Adams)
  9. Which American companies are called the "Big Three"? (Ford, GM, Crysler)
  10. In what country do the people most speak Gaelic? (Ireland)
  11. What two geographical regions fought in the American Civil War?
  12. What country did America buy Alaska from? (Russia)
  13. What state is Disney World in? (Florida)
  14. What are the four popular professional sports in America? (Basketball, baseball, football, hockey)
  15. In what city were Paul, John, George and Ringo (Beatles) born?  
(Liverpool, England)
  16. In the legend as well as in the movie, in what city was Robin Hood born  
(Locksley)
  17. What is the national Scottish musical instrument (Bagpipe)
  18. Where is the tallest skyscraper in the world? (Chicago)
  19. What is the national symbol of America? (The bold eagle)
  20. Why do the Americans celebrate the 4th of July?
- II. Give British variant of the American English

apartment (flat), candy (sweets), french fries (chips), gasoline (petrol), line (queue) mailman,(postman), rooster (cock), subway (tube), truck (lorry), vacation (holiday), faucet (tap)

III. Give Russian equivalents to the following proverbs and sayings.

A man is judged by his deeds, not by his words. (Не по словам судят, а по делам).

A friend in need is a friend indeed. (Друзья познаются в беде). Better a lean peace

than a fat victory. (Худой мир лучше доброй ссоры).

Business before pleasure. (Делу время, потехе час).

He works best who knows his trade. (Деломастерабоится).

Think today and speak tomorrow. (Сначала подумай, а потом скажи).

## Лекционное занятие на тему: **Формирование умений диалогической речи.**

Как известно, диалогическая речь создается в процессе общения двух или более партнеров. Для успешного построения диалогов следует придерживаться определенных рекомендаций.

### Приветствия на английском языке

Любая беседа начинается с приветствия, которые бывают формальные и неформальные. Формальные приветствия используют при беседе в деловой среде, то есть при беседе с коллегами или партнерами по бизнесу, или при знакомстве с человеком впервые (тогда нужно будет узнать имя человека, в ответ назвать свое и сказать, что вам приятно познакомиться с ним), а неформальные – в беседе с друзьями.

Фразы для формального приветствия:

Фраза	Перевод
Hello!	Здравствуйте!
Good morning/afternoon/evening!	Доброе утро/день/вечер!
I am glad to see you. / I am happy to see you. / I am pleased to see you.	Я рад видеть Вас.
Good to see you again. / Nice to see you again.	Рад видеть Вас снова.
How have you been?	Как дела?
<b>Вы встретили человека впервые</b>	
What is your name?	Как Вас зовут?
My name is (name). Nice to meet you!	Меня зовут (имя). Приятно познакомиться!
My name is (name). It is a pleasure to meet you!	Меня зовут (имя). Приятно познакомиться!

Возможные ответы на приветствие:

Фраза	Перевод
Fine thanks, and you?	Хорошо, спасибо, а у Вас?
Fine thanks, what about yourself?	Хорошо, спасибо, а Вы как?
Very well, thanks.	Очень хорошо, спасибо.
Pretty good, thanks.	Довольно хорошо, спасибо.
How do you do?	— ответ на приветствие How do you do? (устаревшее)

How do you do? — устаревшее приветствие. Его иногда используют в качестве фразы «Приятно познакомиться», при этом так говорят только в случае, когда видят человека в первый раз. Правильный ответ на How do you do? — это How do you do?, то есть вам не нужно рассказывать о своих делах.

Если вы не расслышали, как человек что-то вам сказал, попросите повторить его, сказав Sorry?, Pardon? или Could you repeat, please?

Неформальные приветствия на английском языке, которые вы можете использовать при встрече с друзьями:

Фраза	Перевод
Hi!	Привет!
Hello there! / Hey there!	Привет!
Look who's here! Long time no see!	Посмотрите, кого я вижу! Сто лет не виделись! (когда вы рады видеть того, кого не видели долгое время)
Morning!	Неформальная альтернатива good morning.
How's life?	Как жизнь?
How are you?	Как ты?
How are things?	Как дела?
What's up? (Sup!) / How are you getting on? / How is it going?	Как дела?
What's new?	Что новенького?
What have you been up to?	Чем занимался все это время?
Nice to see you! / Good to see you!	Рад видеть тебя!
Long time no see! / It is been a while!	Сто лет не виделись! / Сколько лет, сколько зим!

Ответ на неформальное приветствие может звучать следующим образом:

Фраза	Перевод
Great, thanks!	Отлично, спасибо!
Fine thanks, and you?	Хорошо, спасибо, а у тебя?
Fine thanks, what about yourself?	Хорошо, спасибо, а ты как?
Not bad!	Неплохо!
Can't complain.	Не могу жаловаться. (в хорошем смысле)
I am doing pretty well.	У меня все довольно неплохо.
I have been better.	Бывало и получше.
Nothing much.	Ничего особенного.

### Начало разговора на английском языке

После того как вы поприветствовали человека, нужно как-то продолжить ваш разговор. Если вы разговариваете с другом, то, конечно же,

быстро найдете тему для общения. Однако если вы только познакомились с человеком у друзей в гостях или на официальном мероприятии, то необходимо «растопить лед» (break the ice), то есть наладить контакт между вами и вашим новым знакомым. Очень рекомендуется к прочтению полезная статья под названием «Breaking the ice: как начать разговор на английском языке», которую можно найти в интернете по следующему адресу <https://engblog.ru/breaking-the-ice>.

Если вы находитесь на формальном мероприятии, можно использовать следующие разговорные фразы на английском для начала разговора:

<b>Фраза</b>	<b>Перевод</b>
I've heard so much about you.	Я слышал очень много о Вас.
I've heard so much about you from Mr. Smith.	Я слышал очень много о Вас от мистера Смита.
How do you like the conference/workshop?	Как Вам конференция/тренинг?
Is it your first time at the conference/workshop?	Вы первый раз на конференции/тренинге?
So, you work in IT, right?	Вы работаете в сфере IT, правильно?
Have you always been in IT?	Вы всегда работали в IT?
How long have you been a member of ABC organization?	Как долго Вы являетесь членом организации ABC?
How long have you been working for this firm?	Как давно Вы работаете на эту фирму?
I am from Moscow/Russia. And you?	Я из Москвы/России. А Вы?
How do you like it here?	Вам нравится здесь? / Какие впечатления у Вас?
How long have you been here?	Как долго Вы здесь находитесь?
How long have you been living here?	Как давно Вы здесь живете?
This is my first visit to London. What do you recommend to visit while I am here?	Это мой первый визит в Лондон. Что бы Вы рекомендовали мне посмотреть, пока я здесь?
This place is really nice. Do you come here a lot?	Это место действительно замечательное. Вы часто здесь бываете?

Вам нужно начать беседу на английском в неформальной обстановке?

На вечеринке будут уместны следующие фразы:

<b>Фраза</b>	<b>Перевод</b>
That is a lovely name. Are you named after someone?	Это прекрасное имя. Вас назвали в честь кого-то?
Who are you here with?	С кем Вы сюда пришли?
How do you know Jane?	Откуда Вы знаете Джейн?
So, you are friends with Jane, right?	Вы с Джейн друзья, так?
I think we've met somewhere.	Я думаю, мы с Вами уже где-то

	встречались.
I love your hat/dress/blouse. It really suits you.	Мне нравится Ваша шляпка/платье/блузка. Она Вам действительно идет.
So, you like football.	Значит, Вы любите футбол.
Where will you spend Easter?	Где Вы проведете Пасху? (любой праздник)
The food looks great! Have you tried the cake/dessert/wine?	Еда выглядит здорово! Вы пробовали торт/десерт/вино?
These decorations are wonderful. I love the flowers!	Эти украшения чудесны. Мне нравятся эти цветы!

### Высказывание своего мнения по какому-либо вопросу

Итак, ваша миссия увенчалась успехом: вы привлекли внимание собеседника и он ответил на вопрос. Теперь важно удержать его внимание и продолжить беседу. Скорее всего, ваш новый знакомый сам задаст аналогичный вашему вопрос или попросит выразить мнение по какой-либо теме. Чтобы ответить ему уверенно, нужно знать, как выразить свое мнение на английском языке. Конечно, вы можете сразу же высказывать свою точку зрения, но мы предлагаем вам изучить специальные фразы, которые сделают вашу речь более красивой и убедительной. Вы можете использовать их как в формальной, так и в неформальной обстановке. На официальном мероприятии старайтесь формулировать свои мысли более мягко, с меньшей эмоциональностью, чем при общении с друзьями.

Фраза	Перевод
In my opinion...	По моему мнению...
The way I see it...	С моей точки зрения...
In my experience...	По моему опыту...
As far as I'm concerned...	Насколько я понимаю...
To tell the truth... / Frankly speaking...	Честно говоря...
According to Mr. Smith...	Как говорит мистер Смит...
If you ask me...	Лично я считаю...
Personally, I think...	Лично я думаю...
Speaking for myself...	По-моему...
I'd say that...	Я бы сказал, что...
I'd suggest that...	Я бы предположил, что...
I'd like to point out that...	Я бы хотел упомянуть о том, что...
I believe that...	Я считаю, что... / Я верю, что...
What I mean is...	Я имею в виду, что...
To my mind...	На мой взгляд...
From my point of view...	С моей точки зрения...
My opinion is that...	Мое мнение состоит в том, что...



I hold the opinion that...	Я придерживаюсь мнения, что...
I guess that...	Я считаю, что...
It goes without saying that...	Само собой разумеется, что...
It seems to me that...	Мне кажется, что...

Если вы не совсем уверены в своих словах или хотите более аккуратно преподнести свою точку зрения на официальном мероприятии, то высказать свое мнение на английском языке можно при помощи следующих фраз:

Фраза	Перевод
It is thought that...	Считается, что...
Some people say that...	Некоторые люди говорят, что...
It is considered...	Считается...
It is generally accepted that...	Общепринято/Принято считать, что...

### Поддержание диалога: фразы согласия и несогласия

Итак, вы успешно завели диалог со своим собеседником, обсуждаете какую-либо тему, обмениваетесь с ним мнениями. Чтобы избежать неловких пауз, после обмена мнениями продолжите обсуждение: выразите свое согласие или несогласие с точкой зрения собеседника.

Для начала давайте рассмотрим, как можно выразить согласие на английском языке. Все перечисленные ниже фразы уместны как в формальной, так и неформальной обстановке. Они нейтральны, поэтому, если вы на светском мероприятии, просто говорите их спокойным тоном, а на вечеринке у друзей можно произносить их более эмоционально. Обратите внимание: местоимение you в английском языке обозначает и «Вы», и «ты», так что вы не ошибетесь, используя приведенные фразы в любой обстановке.

Фраза	Перевод
I agree with you one hundred percent.	Я согласен с тобой/Вами на сто процентов.
I couldn't agree with you more.	Я с тобой/Вами полностью согласен.
You're absolutely right.	Вы абсолютно правы.
Absolutely.	Абсолютно верно.
Exactly.	Точно.
No doubt about it.	Несомненно.
I suppose so. / I guess so.	Полагаю, что так. (есть небольшая доля неуверенности)
I was just going to say that.	Я как раз собирался это сказать.
That is exactly what I think.	Это именно то, что я думаю по этому поводу. / Я думаю именно так.
I agree with you entirely. / I totally agree with	Я полностью согласен с тобой/Вами.

you.	
I am of the same opinion.	Я того же мнения.

А теперь приведем несколько более эмоциональных и неформальных фраз, которые уместно использовать в общении с друзьями:

Фраза	Перевод
Tell me about it!	Еще бы! / Уж мне ли не знать!
That is exactly how I feel.	Это как раз то, что я чувствую.
Quite so!	Совершенно верно! / Вот именно! / Безусловно!
Fair enough!	Согласен! / Все ясно! / Справедливо! / Логично!

С несогласием все несколько сложнее. Когда вы хотите выразить несогласие на английском языке, нужно быть предельно вежливым, чтобы не обидеть человека, особенно если вы только познакомились с собеседником или находитесь на официальном мероприятии. Мы рекомендуем использовать следующие вежливые фразы выражения несогласия:

Фраза	Перевод
I'm afraid I disagree.	Я боюсь, я не согласен.
I beg to differ.	Позволю себе не согласиться.
Not necessarily.	Необязательно.
No, I am not so sure about that.	Нет, я не так уверен в этом.
That's not really how I see it, I'm afraid.	Я боюсь, я вижу это несколько иначе.
I'm afraid I have to disagree.	Я боюсь, я вынужден не согласиться.
No, I disagree. What about...	Нет, я не согласен. А как же...
On the contrary...	С другой стороны...
I'm sorry to disagree with you but...	Мне жаль, что я не согласен с Вами, но...
Yes, but don't you think...	Да, но не думаете ли Вы...
The problem is that...	Проблема в том...
I doubt whether...	Я сомневаюсь...
With all due respect...	При всем уважении...
I am of a different opinion because...	У меня другое мнение, потому что...
On the whole I agree with you but...	В общем я согласен с Вами, но...
Yes, OK, but perhaps...	Да, хорошо, но возможно...
I see what you mean but have you thought about...	Я понимаю, что Вы имеете в виду, но Вы не думали, что...
I hear what you are saying but...	Я слышу, что Вы говорите, но...
I accept what you are saying but...	Я понимаю, что Вы говорите, но...
I see your point but...	Я понимаю, что Вы имеете в виду, но...
I agree to some extent but...	В некоторой мере я согласен, но...
True enough but...	Вы правы, но...

Если вы разговариваете со своим старым знакомым, то можете выразить и более строгое несогласие с его мнением. Однако в разгар спора все же рекомендуем подумать, что вам дороже: друг или истина. Чтобы немного смягчить строгость следующих фраз, можно начинать свою речь с I am afraid... (Я боюсь...).

<b>Фраза</b>	<b>Перевод</b>
I can't agree. I really think...	Я не могу согласиться. Я действительно думаю...
No way. I completely disagree with you.	Ни в коем случае. Я абсолютно не согласен с тобой.
I can't share this view.	Я не могу разделить твою точку зрения.
I can't agree with this idea.	Я не могу согласиться с этой идеей.
That's not always true. / That's not always the case.	Это не всегда верно.
I don't think so.	Я так не думаю.
I have my own thoughts about that.	У меня есть свои мысли насчет этого.
No way.	Ни в коем случае.
I totally disagree.	Я категорически не согласен.
I'd say the exact opposite.	Я бы сказал с точностью до наоборот.

### **Как вежливо прервать собеседника**

Перебить собеседника так, чтобы он не обиделся на вас, — целое мастерство. Конечно, лучше всего не прерывать разговаривающего с вами человека, а потерпеть до конца его речи и только потом высказаться. Однако иногда случаются ситуации, когда вам просто необходимо срочно вмешаться в разговор и прекратить его, когда вы находитесь на официальном мероприятии, или «вставить свои пять копеек» в беседе с другом. В таком случае постарайтесь встрять в паузу в речи и сказать одну из следующих фраз. А чтобы все прозвучало максимально вежливо, не забудьте сказать сначала Excuse me... .

<b>Фраза</b>	<b>Перевод</b>
Can I add/say something here?	Могу я кое-что добавить по этому вопросу?
Is it ok if I jump in for a second?	Можно мне вставить пару слов?
If I might add something...	Если мне можно добавить кое-что...
Can I throw my two cents in?	Могу я вставить свои пять копеек?
Sorry to interrupt, but...	Жаль прерывать Вас, но...
Can I just mention something?	Могу я кое-что упомянуть?
Do you mind if I come in here?	Можно я подключусь к разговору?

Before you move on I'd like to say something.	Перед тем как Вы перейдете к следующей теме, я бы хотел кое-что сказать.
Excuse me for interrupting but...	Извините, что перебиваю, но...
Excuse me for butting in but...	Извините, что встречаю, но...
Just a moment, I'd like to...	Секундочку, я бы хотел...
I apologize for interrupting...	Приношу извинения за то, что перебиваю...

Мы хотели бы остановиться на вежливых формулировках, однако иногда возникает необходимость резко перебить собеседника. Например, если человек коснулся болезненной для вас темы или пытается унижить кого-либо из окружающих, необходимо действовать более решительно. Используйте следующие фразы только в крайнем случае, они резкие и грубые, после такого высказывания собеседник может обидеться.

Фраза	Перевод
Will you let me speak?	Вы дадите мне сказать?
Can you be quiet for a moment?	Могли бы Вы помолчать минутку?
Wait a minute!	Минуточку!
It's my turn to talk.	Моя очередь говорить.

Если вы прервали человека вежливо, высказали свое мнение, то нужно вновь передать ему слово. Используйте одну из следующих фраз:

Фраза	Перевод
Sorry, go ahead.	Извините, продолжайте.
Sorry, you were saying...	Извините, Вы говорили...

### Что делать, если вам грубят?

Неприятные собеседники время от времени попадаются каждому. Что делать, если вам хамят? Если вы ответите человеку аналогичными оскорблениями, то уроните себя в глазах окружающих, поэтому рекомендуем вам поступить по-другому. Иногда бывает, что человек «срывается» на вас, а потом просит прощения, если вы сумели охладить его пыл. В любом случае советуем взять на вооружение следующие фразы, которые помогут решительно и в то же время вежливо бороться с грубостью.

Фраза	Перевод
Whatever you say.	Как скажете.
Well, I think we've reached the end of this conversation.	Ну, я думаю, мы закончили.
You don't really expect me to answer that, do you?	Вы же на самом деле не ждете, что я отвечу на это, не так ли?
Ouch! Did you mean to be that rude?	Ой! Вы специально/намеренно мне нагрубили?

I think that was a bit rude.	Я думаю, это было немного грубо.
You just offended me.	Вы обидели меня.
I'm sure you didn't mean to be rude, but that's how you sounded.	Я уверен, что Вы не хотели быть грубым, но это прозвучало именно так.
I don't really know how to answer that.	Я даже не знаю, что Вам на это ответить.
I feel hurt by what you are saying.	Мне больно слышать, что Вы говорите.

Вот такими фразами вы можете ответить грубияну. Вступать с ним в перепалку не советуем: не стоит тратить время и нервы на подобных людей, тем более вы можете от стресса почти забыть английский и все равно не приведете весомых аргументов, так что ваши слова не будут убедительными.

### Как прощаться на английском языке

После разговора вам нужно попрощаться со своим собеседником. Конечно, стандартное Goodbye подойдет практически для любых целей. Однако можно попрощаться более интересно. Предлагаем вам список фраз прощания на английском языке:

Фраза	Перевод
Have a good/nice day.	Хорошего дня.
I look forward to our next meeting.	Я с нетерпением жду нашей следующей встречи.
I've got to go.	Я должен идти. (когда вы в компании людей и надо попрощаться со всеми)
It was nice to see you again. / It was nice seeing you.	Было приятно увидеть Вас снова.

Предыдущие фразы вы можете использовать как в формальной, так и в неформальной обстановке. А для общения с близкими друзьями представим вам еще несколько сленговых фраз прощания на английском языке:

Фраза	Перевод
Catch you later.	До скорого.
I am off.	Я пошел.
See you later.	Увидимся позже.
See you soon.	Вскоре увидимся.
Take care.	Пока! / Ну, давай! / Будь здоров!
Talk to you soon.	До связи! / Созвонимся!
See you next time.	Увидимся!
Bye.	Пока.

**Лекционное занятие: социокультурный аспект диалогической речи**

Итак, мы дали вам хорошие фразы, которые помогут начать и поддерживать беседу на английском языке. Осталось только понять, о чем общаться: какие темы разговора приветствуются англоговорящими, а каких лучше избегать.

Рекомендуемые темы для беседы на английском языке:

**События в городе пребывания**

Хорошая тема для разговора — недавние события в городе. Единственное условие — события должны быть хорошими, вызывать положительные эмоции, например: день города, открытие нового ледового катка и т. д. Не стоит обсуждать новости о маньяке или недавней аварии, это мало кому приятно.

**Забавный случай**

Смех сближает людей, помогает им раскрепоститься и расслабиться — именно то, что нужно при разговоре. Вспомните смешной случай из своей жизни и расскажите его своему собеседнику, это поможет вам найти общую тему для разговора и почувствовать себя более свободно.

**Путешествия**

Путешествия и рассказы о далеких (и не очень) странах нравятся почти всем людям, поэтому это благодатная тема для разговора. Расскажите о своей поездке или просто спросите собеседника, любит ли он путешествовать и где он уже успел побывать.

**Работа**

Идеальная тема для разговора, особенно если вы общаетесь с человеком на официальном мероприятии. При этом правила вежливости требуют, чтобы разговор проходил в позитивном ключе. То есть вы можете интересоваться, давно ли человек трудится в своей отрасли и в конкретной

фирме, что привлекает его в работе. Избегайте вопросов о зарплате и отношении к дирекции, в данном случае это неуместно.

### Хобби

Ну кто откажется поговорить о любимых занятиях?! Спросите человека, что он любит делать в свободное время, как давно увлекается своим хобби и т. д. С такой ненавязчивой беседы иногда начинается самая настоящая крепкая дружба.

### Музыка, книги, кино

Самое простое и очевидное — начать разговор с выяснения музыкальных и прочих вкусов собеседника. Попробуйте обсудить новинки мира музыки или кино, а также книжные бестселлеры, это поможет вам быстро наладить контакт с собеседником.

### Праздники

Вспомните ближайший праздник и спросите человека, как он его обычно отмечает, куда рекомендует вам пойти и как развлечься.

### Еда

Тема из разряда универсальных. Если вы на банкете, то вполне логично будет сказать ненавязчивую фразу о том, что блюда превосходные, или спросить собеседника, не знает ли он, из чего состоят те симпатичные канапе.

### Погода

Тема довольно банальная, зато ненавязчивая, она придет на выручку, если вы не знаете, с чего начать беседу на английском языке.

### Спорт

Безобидная и вполне интересная тема, особенно если вы собираетесь завести разговор с мужчиной. Однако учтите, что вы должны и сами интересоваться каким-либо видом спорта, иначе просто не сможете поддержать беседу на эту тему.

Развлекательные заведения (местные бары, кафе, клубы и т. д.)

Спросите своего новоиспеченного друга, какие заведения стоит посетить, а от каких нужно держаться подальше. А если он сам недавно приехал в город, можно предложить вместе сходить в какое-нибудь интересное место.

Хотите найти больше интересных тем для беседы на английском? Рекомендуем заглянуть на страницу, где вы найдете 250 интересных вопросов, которые помогут вам начать разговор.

Запретные темы для разговора на английском (и любом другом) языке:

Личная жизнь. Если вы говорите не со старым другом, эта тема под запретом — вы можете ненароком задеть чувства своего собеседника.

Жалобы на работу, зарплату, начальника и вообще на любую тему.

Сплетни.

Обсуждение возраста, веса или внешности.

Критика кого-либо или чего-либо.

Вредные привычки.

Неприличные темы.

Болезни и смерть.

Плохие новости (обсуждения криминальных новостей, катастроф и т. д.).

Религия.

Политика.

Финансы.

Специализированные темы, которые понятны и интересны только узкому кругу лиц.

Повышению уровня знания языка и социокультурной компетенции может способствовать участие в научно-практических конференциях на иностранном языке, участие в семинарах и дискуссиях с носителями языка, участие в международных конкурсах, проектах, мультимедийных презентациях, выполнение творческо-поисковых заданий на английском языке.



На уроках английского языка учащимся можно предложить прочтение социокультурных текстов, просмотр исторических фильмов или их отрывков, прослушивание национальных песен, прочтение отрывков из аутентичных литературных произведений писателей-классиков, написание личных писем, работа с вырезками из журналов (The Guardian, The Times, The Wall Street Journal, The New York Times). В продолжение списка можно включить просмотр новостей Великобритании и США, изучение текущих статистик (в сфере семьи, работы, экономики) в старшей школе, работа с картой, проведение социокультурно направленных викторин и многое другое.

### **Британская культура**

Двухэтажные автобусы, чай ровно в пять, Биг-Бен и милая королева — это лишь часть малая часть их культуры.



Красные двухэтажные автобусы

Британцы! Пунктуальные, чопорные и вместе с тем вежливые и веселые. Благодаря богатейшему имперскому прошлому их культура не просто влияет на весь мир — она часть его. Их язык — английский — второй по популярности в мире и первый в Интернете! О Шекспире, Вальтере Скотте и Поле Маккартни не слышал только ленивый. Впрочем, эти имена далеко не исчерпывают культурное наследие туманного Альбиона. Но обо всем по порядку!



### Туманный Альбион

Кстати, об Альбионе. Это очень старое название Великобритании.

Древние римляне дали острову Британия это название, которое переводится с латинского как белый.

А все из-за того, что когда древние римляне увидели белые из-за известняковых отложений берега Британии, то назвали они их — Альбион, от латинского «альбус», что значит «белый».

### История Великобритании

Началось все с бриттов — кельтских племен, составлявших основное население Британских островов.



### Кельтские племена

В 43 году нашей эры их потеснили римляне, а после пришли англосаксы. Все вместе они образовали Королевство Англия. Это случилось в X веке. Но все это происходило на юге.

На севере же балом правят гэлы и пикты — древние предки шотландцев. Они создают государство еще раньше — в IX веке и называют его Шотландским королевством. В 1066 на горизонте островов возникают викинги: завоевывают Англию, почти весь Уэльс и Ирландию.



Викинги завоевывают Англию

Норманны приносят феодализм и сильно перекраивают местную культуру.

Спустя несколько столетий — в 1603 году — Англия, Ирландия и Шотландия впервые объединяются, образуя союз — унию. В середине XVII века, после войн и революций, в государстве меняется политическая система: конституционная монархия сменяет абсолютную. Теперь власть короля или королевы ограничивает парламент.

В это время, в основном англичане, начинают заселять Северную Америку — империя разрастается.



Колонизация Северной Америки

В 1707 году появляется уже более знакомое Королевство Великобритания, но пока оно состоит только из Англии и Шотландии, а Ирландия держится в стороне. Она присоединится к двум другим в 1801-м, но в 1922-м останется лишь Северная Ирландия, и государство наконец примет известное нам название — Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии.

#### **Особенности культуры Великобритании**

Из-за всех исторических событий, изменений британская культура невероятно разнообразна. Вообразите: четыре «страны», образующие одно королевство (Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия), и у каждой собственные традиции, символы, обычаи.

Большинство населения Великобритании — англичане. Поэтому и их вклад в общий культурный фонд королевства выше. Впрочем, это не умаляет влияния других народов, в том числе жителей колоний: США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Индии.

### **Влияние британской культуры на культуру других стран**

Влияние туманного Альбиона на мировую культуру, прежде всего, связано с языком. Поскольку британские колонии фактически были частью одного королевства, официальным языком на них был (и на большинстве есть сейчас) английский. Конечно, тот английский, на котором говорят лондонцы и тот, на котором общаются жители Нью-Йорка, разительно отличаются.

- Во-первых, **акцентом**. В США, Австралии и Новой Зеландии свои неповторимые акценты: австралийский акцент, например, чем-то напоминает традиционный английский, а вот американский с ним очень трудно спутать.

- Во-вторых, некоторыми **«местными» словами и выражениями**. Например, мобильный телефон британцы называют «mobile phone», а американцы — «cell phone». Таких различий не очень много, но они иногда приводят к непониманию собеседника.

Виды английского принято называть в соответствии со страной употребления: британский английский, американский английский, австралийский английский и так далее.

В Соединенном Королевстве тоже множество акцентов и диалектов (видов языка, свойственных жителям одной определенной территории), их буквально сотни: даже в разных районах Лондона (столицы Великобритании) люди говорят с разными акцентами, а язык-то один и тот же!

### **Достижения британской культуры**

#### **Литература Великобритании**

Многие писатели Европы, в том числе в Российской империи, находились под влиянием классиков английской, ирландской и шотландской литературы.

Литература Британии, начиная со Средних веков, — одна из главных путеводных звезд для писателей и поэтов Европы. Джеффри Чосер — английский поэт XIV века — и его «Кентерберийские рассказы».



Джеффри Чосер

Уильям Шекспир — величайший драматург — и его бессмертные пьесы, которые в театрах по всему миру ставят чаще каких-либо других.



Уильям Шекспир

А также Д. Байрон, Диккенс, Киплинг, А. К. Дойл, А. Кристи, Д. Толкин и многие другие всегда ассоциируются с высоким художественным стандартом для авторов по всему миру.



Писатели Великобритании

Влияние английской литературы на литературу русскую можно проследить, обратившись к байронизму, — течению, возникшему благодаря поэту Джорджу Байрону.



Джордж Гордон Байрон

Большинство наиболее значимых поэм Пушкина написаны под влиянием Байрона. А Лермонтов даже отождествлял себя с этим замечательным английским поэтом, говоря, что «у него с ним одна душа».

Уже упомянутые Шекспир, Байрон, Диккенс, Скотт оказали огромное культурное влияние на драматургию, романтизм, реализм.

Джон Толкин и Клайв Льюис были основоположниками эпического фэнтези. Многие из сюжетных решений первого стали архетипичными в литературе — наиболее часто повторяющимися. Сказания о Средиземье и Нарнии принято считать каноническими, на них равняются современные фантасты вроде Джорджа Мартина.

#### Музыка

В пантеоне классических композиторов Великобритании стоят Генри Перселл, Уильям Берд, Густав Холст, Артур Салливан и многие другие.



Генри Перселл

Британская классическая школа не смогла затмить, скажем, венскую, но у первой выдающихся композиторов было в достатке.

## Архитектура



Вестминстерское аббатство — церковь в Лондоне

Ни одна страна мира не имеет столько многообразных стилей в архитектуре, сколько есть в британской. Британская архитектура связана, прежде всего, с историей Соединенного Королевства. Инициатива здесь чаще исходила от Англии.

Но, учитывая, что на островах англичане соседствовали с валлийцами (так называют жителей Уэльса), шотландцами и ирландцами, приходилось трудно долго удерживать один стиль, заданный в центре.

Интересно, что в эпоху Возрождения, веяния Европы в области архитектуры в королевстве почти не прижились, а отражались скорее в литературе.

### Живопись

Среди наиболее ярких представителей британской живописи стоит упомянуть: живописцев эпохи романтизма Констебла, Тернера и Палмера; портретистов Фрейда и Рейнольдса.



Джон Констебл

В целом для британской живописи был характерен широкий спектр стилей и жанров.

Одним из значимых художников королевства был Уильям Хогарт. Будучи основателем национальной школы живописи, он игнорировал общественное внимание к портрету.



Автопортрет с собакой — Уильям Хогарт

Вместо этого он начал создавать полотна назидательного толка: обличал в них коррупцию и наиболее неприятные аспекты жизни общества. Живописец был уверен, что британцам нужно социальное искусство с морализаторскими идеями.

Еще одним нестандартным художником был Уильям Блейк. Он почти не был признан при жизни, считался безумцем, однако его творения были полны выразительности, но что важнее — философской и мистической глубины.



Уильям Блейк

### Театр

Театральное искусство королевства тесно связано с деятельностью Уильяма Шекспира — величайшего английского драматурга.

Благодаря ему в британской драматургии открылось больше места характеристики персонажей, жанрам и сюжету. Он умел создавать глубокие, в том числе психологически, образы, которые становились удивительно близки людям: зритель узнавал в героях себя тогда, в XVI веке, и узнает сейчас.





Театр Шекспира Глобус

### Философия

У британской философии очень длительная, буквально многовековая, традиция. Ее истоки — в Средних веках и связаны с именами Ионна Скотта Эриугены — ирландского философа, и Ансельма Кентерберийского — философа-основателя схоластики.



Ансельм Кентерберийский

Одним из популярнейших философов XX века становится Бертран Рассел, известный работами, связанными с защитой пацифизма, атеизма, а также левых течений в политике.



Бертран Рассе

В XIX–XX вв. философия Великобритании тесно связана с важнейшими университетами. Большинство философов становятся преподавателями и обретают известность именно благодаря этой профессии. Поэтому университеты королевства — Оксфорд, Кембридж и другие — одновременно выполняют роль философских центров.

#### Религия

Большинство британцев — христиане. В Англии к католикам себя относят 10 % населения, почти все остальные исповедуют англиканство — одно из направлений протестантизма, имеющее статус государственной религии.



Эксетерский собор

В Северной Ирландии католиков больше — около половины населения, остальные — протестанты. В Уэльсе вообще нет государственной религии, большая часть валлийцев ходит в пресвитерианские церкви.

#### Массовая культура Великобритании

Музыка Великобритании, в отличие от Франции и Италии, на общем фоне Европы не выделялась... до середины XX века. В 50-е годы на Британские острова пришел рок-н-ролл, для которого Британия стала пристанищем на целые десятилетия. Первооткрывателями в этой области стали, без сомнения, «The Beatles».



The Beatles

Позже, в 70-е, их успех приумножили «The Rolling Stones», «Pink Floyd», «Led Zeppelin» и прочие легенды английского рока.

Дальше — больше. В 80-е годы были популярны «Depeche Mode», «Duran Duran», «The Sisters of Mercy»; в 90-е — «Muse», «The Prodigy», «Radiohead»; в нулевые — «Coldplay», «Kasabian», «Franz Ferdinand» и многие другие.

### Субкультуры

Пожалуй, родиной этого понятия можно, по праву, считать Британские острова, а точнее — Англию. Именно здесь зародилось абсолютное большинство субкультур: скинхеды, панки, готы, моды, джанглисты и прочие.

### Кухня

Британская кухня отличается вниманием скорее к качеству ингредиентов, чем к утонченности. Различные традиционные соусы у британцев просты и призваны не менять вкус еды, а подчеркивать его. В эпоху империи на национальную кухню Великобритании влияли традиции ее колоний, в первую очередь Индии.

Еще кухню принято считать «тяжелой», известна она лишь благодаря классическому полному завтраку, который состоит из бекона, колбасок, яиц и кофе, и традиционным Рождественским блюдам.



Традиционный английский завтрак

### Спорт

Европейский футбол, бокс, дартс, теннис, крикет появились в Великобритании. У каждой части королевства — Англии, Шотландии, Северной Ирландии и Уэльса — свои футбольные ассоциации, команды и чемпионаты. Но иногда они объединяются в единую сборную: так было в 2012 году на Олимпийских играх и ранее в 1908-м и 1948-м.

Широко известен Уимблдонский международный теннисный турнир или просто Уимблдон. Он с 1877-го проводится в одноименном пригороде в южной части Лондона.

В английском городе Шеффилде каждый год проводится чемпионат мира по снукеру — разновидности бильярда.

В Северной Ирландии популярен гэльский футбол (что-то среднее между европейским футболом и регби) и хёрлинг (старый кельтский вид спорта), похожий на хоккей с мячом.

### Наука

В XIX веке британская наука была одной из первых в мире. Потом она уступила место США, но здесь по-прежнему проводится множество исследований. Не зря ведь шутка про британских ученых так популярна!

Вот лишь небольшой список открытий и важных изобретений, сделанных в Великобритании: паровоз, гребной винт, двигатель внутреннего сгорания, фотография, стереозвук. HTML — язык разметки в Интернете, благодаря которому вы читаете этот текст — тоже был разработан британцем.

### Экономика

Десятое место в мире по объему ВВП принадлежит Великобритании. На первом месте в ее экономическом секторе стоит сфера услуг, на втором — промышленность (в основном горная добыча).

Великобритания экспортирует транспорт, химикаты и другие промышленные товары.

### Национальные особенности

Англичане равнодушны к чаю. Ровно в пять часов принято откладывать все дела и идти пить чай.

Английская традиция пить чай в пять часов

Шотландцы, кроме ношения килтов по праздникам, любят устраивать собрания — они именуется «городскими играми»: это состязания волынщиков, танцоров и силачей.



Парад в Шотландии

Ирландцы в канун Нового года у окон своих домов зажигают свечи и открывают дверь, чтобы старый год ушел, а новый смог зайти внутрь, и каждый, кто войдет вместе с ним, станет желанным гостем.

Валлийцы дарят близким «любовные ложечки» с резными ручками: например, ручка в форме дракона означает защиту, в форме ключа — надежность, а ложки с вырезанными колокольчиками дарят на свадьбы.



Любовные ложечки

Немного о праздниках. Государственные праздники британцы называют «банковскими» («bank holidays») — потому что в праздничные дни банки и другие официальные организации перестают работать.

Во всех четырех частях королевства праздники одинаковые, и отмечают их в одно время: День Святого Валентина (14 февраля), Блинный вторник (февраль или март; праздник перед великим постом), День Святого Патрика (17 марта; празднуется в честь человека, принесшего христианство в Ирландию), День рождения королевы (21 апреля), Пасха (март или апрель), Хэллоуин (31 октября; праздник с кельтскими корнями), Ночь Гая Фокса (5 ноября; празднуется в честь одного из участников Порохового заговора 1605 года — попытки заговорщиков-католиков взорвать здание парламента) и, конечно, Рождество (25 декабря) — пожалуй, самый ожидаемый праздник Великобритании.

Валлийцы отмечают День Святого Давида (1 марта), покровителя Уэльса. Кроме того, здесь отмечают валлийский Новый год — Callenig. Когда он наступает, принято дарить подарки — в остальных частях королевства подарки дарят, в основном, не в Новый год, а на Рождество.

Ирландцы празднуют День Святой Бригитты — акушерки Девы Марии. Первого февраля ирландцы вешают плетеные тростниковые кресты на дверях своих домов, а на деревья повязывают ленты.