



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

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Формирование у младших школьников умения владеть  
диалогической формой речи на уроках английского языка

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Начальное образование. Английский язык»

Проверка на объем заимствований:  
51,09 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

«14» 06 2018г.

зав. кафедрой ППиПМ  
Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-508/071-5-1  
Захарова Анастасия Владимировна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент кафедры  
ППиПМ  
Фролова Елена Владимировна

Челябинск

2018 год

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЛАДЕТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	7
1.1. Сущность и понятие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.....	7
1.2. Особенности диалогической формы речи у младших школьников .....	17
1.3. Роль уроков английского языка в формировании у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.....	22
Выводы по первой главе.....	432
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЛАДЕТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	443
2.1. Цели и задачи эксперимента, используемые методики .....	443
2.2. Результаты эксперимента по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.....	637
2.3. Подборка фрагментов уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи .....	531
Выводы по второй главе.....	633
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	65
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	6767

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Изменения, которые характеризуют развитие современного общества, требуют ускоренного совершенствования образовательного процесса. Главным образом это выражается в учебной деятельности, определяющей сущность формирования личности. Согласно ФГОС, в результате изучения иностранного языка при получении начального общего образования у обучающихся формируются первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека. Учащиеся приобретают начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком. Одним из основных элементов формирования компетентности в общении, включая сознательную ориентацию на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности являются коммуникативные универсальные учебные действия.

Вопросы формирования универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных) учащихся рассматривались в работах А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой и др. Главной из ведущих целей в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая целиком определяет учебный процесс. В том числе и в преподавании иностранных языков одна из главных форм речевого общения это диалогическая речь.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке можно определить, как одну из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не

менее, данная проблема может требовать дальнейшего методического разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи – научить обучающихся вести беседу на изучаемом иностранном языке – не всегда и в полной мере выполняются.

Анализ методической литературы указывает на то, что многие ученые признают учебно-коммуникативную ситуацию как наиболее эффективное средство по формированию речевых навыков, поскольку:

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

Создавшееся положение требует других, определенно новых, поисков более рациональной методики обучения диалогической речи, при которой желаемые практические результаты будут достигаться кратчайшим путем, с минимальной затратой времени и усилий, а сам процесс обучения станет посильным, интересным и увлекательным для учеников начальной школы.

Несмотря на то, что диалогическая речь сложнее монологической, и с точки зрения напряженности внимания, и с точки зрения разнообразия и качества используемых речевых образцов, и по ряду других причин, тем не менее, с точки зрения последовательности в обучении устной речи все же предпочтение следует отдать диалогической речи. Ведь именно через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи.

Принимая во внимание все вышерассмотренные аспекты обучения иностранному языку на современном этапе, следует отметить, что данной проблемой занимались такие ученые-педагоги, методисты и психологи как

С.А. Моисеева, Д.Г. Остапенко, Е.И. Пассов, С.И. Петрова, Г.И. Сосновская и др.

Все это позволяет выделить **противоречие** между необходимостью формирования у младших школьников умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка и недостаточной методической разработанностью данного процесса.

**Проблема исследования** заключается в следующем: каковы возможности уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической речью?

**Цель исследования** – изучить теоретические основы формирования у младших школьников умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка для разработки фрагментов уроков.

**Объектом исследования** является процесс обучения диалогической речи у младших школьников.

**Предмет исследования** – формирование у младших школьников умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка.

**Гипотеза исследования** – уровень умения владеть диалогической формой речи у младших школьников будет выше, если на уроках английского языка будут использованы разработанные нами фрагменты уроков.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть сущность и понятие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.
2. Изучить особенности диалогической формы речи у младших школьников.
3. Определить роль уроков английского языка в формировании у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.
4. Проанализировать результаты эксперимента по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.

5. Разработать фрагменты уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка.

**Методы исследования:**

- 1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы;
- 2) эмпирические: естественный педагогический эксперимент;
- 3) методы математической обработки результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа г. Нязепетровска». В исследовании приняли участие 50 учеников 2а и 2б класса: 25 чел. в экспериментальной группе (2а класс) и 25 человек в контрольной группе (2б класс), один педагог.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанные фрагменты уроков, направленные на обучение диалогической речи учащихся во 2-м классе, могут быть использованы педагогами начальной школы.

**Структура работы.** Данная работа состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), объединяющих 6 параграфов, заключения и списка литературы. Основная часть работы изложена на 65 страницах, содержит 6 таблиц, 5 рисунков, 42 литературных источника.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЛАДЕТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ РЕЧИ**

## **1.1. Сущность и понятие коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников**

В настоящее время перемены, происходящие в обществе, определенно, требуют изменений и в образовательной среде. Они требуют также другого определения целей образования, которые учитывают личностные, социальные потребности и государственные интересы. Достаточно очевидно, что требования к уровню подготовки выпускника по каким-либо предметам не всегда означают его успешной социализации после того, как только он окончит образовательное учреждение, выпускник не всегда обладает способностью, благодаря которой он может выстраивать отношения с другими людьми, работать в коллективе и группе.

Существует определенный объем знаний, который необходимо усвоить каждому ученику. Этот объем постепенно удваивается, а именно в течение каждых трех, четырех лет. Современный выпускник начальной школы должен в свою очередь усвоить не только объем преподнесенных ему знаний, а также, освоить универсальные учебные действия (далее УУД), которые дают ученику возможность самостоятельно, а так же, успешно усвоить новые знания, умения, навыки и компетенции, включая умение учиться.

Теоретико-методологической основой формирования УУД могут служить научные труды выдающихся педагогов А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. В основе данных научных изысканий лежит системно-деятельностный подход при обучении детей младшего

школьного возраста. Концепция формирования УУД в начальной школе, по мнению авторов, призвана конкретизировать содержание образовательных программ и повысить требования к результатам в системе начального общего образования [7].

Одной из важнейших целей начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО является формирование навыков учебной деятельности. УУД как обобщённые действия открываются для учащихся в виде возможности ориентации и могут выделяться, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности [3].

В настоящее время обучение, основанное на коммуникативно-деятельностном подходе, соответствует требованиям в полнейшей мере, которые предъявляются к новой системе образования, в частности:

- общая эрудиция и культура младшего школьника, его личная способность применять и добывать знания, готовность жить и правильно действовать в изменяющихся жизненных ситуациях;

- сформированность ведущей деятельности младшего школьника, наличие таких качеств, как самостоятельность, инициативность, деловитость, ответственность, готовность к дальнейшему образованию [27].

Такой подход к обучению предполагает, безусловно, учебное сотрудничество субъектов в образовательном процессе. Коллективная учебная, преимущественно поисковая деятельность, способствуют формированию познавательных мотивов у детей младшего школьного возраста.

По определениям универсальные учебные действия носят надпредметный, метапредметный характер, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания [2].

В научных терминах УУД выделяются, как главные результаты обучения и воспитания. ФГОС определяет универсальные учебные

действия как умение учиться. Такие определения процесса воспитания и предлагаемая концепция развития УУД направлены на изменение сложившегося положения, на перенос культурно-деятельностной психологии из руслу академической науки на сферу образовательной политики [2].

Не смотря на это, они лишены идеи развития, а так же, не создают перспективу и систему последовательных, а именно, конкретно воспитательных задач. Как следствие требований направлений ФГОС возникает задача перехода из системы УУД в перспективную систему воспитания сознательности.

УУД являются обобщенными действиями и носят определенно надпредметный характер. Выделяется три вида личностных действий применительно к учебной деятельности, в это число входит смыслообразование, а именно, установление учениками связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; ученик должен задаваться вопросом: какой смысл и какое значение имеет для меня учение? - уметь на него отвечать. Чтобы учебное содержание, которое воспринимает ученик, было осознано, ему следует занимать в структуре учебной деятельности особое место, т.е. место цели действия. Тем самым ученик должен проявлять соответствующее отношение к мотиву этой деятельности. Единственный способ удержать в качестве предмета своего сознания учебное содержание состоит в том, что необходимо действовать по отношению к этому содержанию. Актуально осознается только то, что входит в деятельность как предмет некоего осуществляющего ее действия, как его непосредственно цель. Учебное действие замечательно тем, что оно требует от учащегося способности теоретически внутренне действовать в условиях познавательной учебной деятельности.

Школьный возраст является благоприятным для того, чтобы формировался коммуникативный компонент УУД. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ученика впервые приобретают

социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных компетенций, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося [17]. По результатам мониторинга от 15% до 60% учащихся общеобразовательной школы испытывают трудности в обучении, прежде всего, коммуникативного характера.[20]

Важность овладения и использования учителем диагностирующих методик в контексте модернизации обозначается в Стандарте нового поколения. Эти методики направлены на изучение уровня имеющихся УУД и динамику их формирования. Проблема разработки оценивания коммуникативных навыков школьников стоит достаточно остро, как показывает анализ современных подходов к обучению.

Коммуникативная компетентность обладает лишь многогранным характером. Необходимо также выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, которые имеют общее значение с точки зрения достижения целей образования. Наиболее важное значение коммуникации для психического и личностного развития ученика есть сотрудничество и содействие, которое выступает как реальная деятельность. Внутри этой деятельности совершаются процессы становления личности, а также, психического развития. Кроме того, благодаря знаковой (вербальной) природе общения изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания. В соответствии с этими положениями выделяются три базовых аспекта коммуникативной деятельности, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в начальную школу.

1. Коммуникация как общение (интеракция): коммуникативные действия направлены на учет позиции напарника либо собеседника по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

2. Коммуникация как кооперация. Вторую большую группу коммуникативных УУД образуют действия, которые могут быть направлены на сотрудничество и кооперацию. Согласование условий по достижению определенной цели, организация и осуществление совместной деятельности является содержательным ядром этой группы коммуникативных действий, а ориентация на собеседника по деятельности служит его необходимой предпосылкой.

3. Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных УУД образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Кратко охарактеризуем понятие «коммуникативные умения».

Коммуникативные умения рассматривались во многих исследованиях Г.М. Андреевой, Л.А. Петровской и др. В зависимости от предметной области, в которой употребляется понятие «коммуникативные умения» (в психологии, педагогике, дидактике, философии), изменяется и его трактовка. Чаще всего под коммуникативными умениями понимают умения общаться, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения — это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению [8].

По определению В.А. Тищенко коммуникативные умения - это владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества.

Вслед за Г.М. Андреевой, Ю.М. Жуковым мы считаем, что коммуникативные умения - это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания

для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований в сфере интеллекта.

Многие ученые и исследователи, среди которых стоит отметить Е.А. Архипову, А.Г. Антонову, О.А. Веселкову, Ю.В. Касаткину и др. занимались проблемой формирования коммуникативных умений у учеников начальной школы. Таким образом, различные средства, чтобы сформировать данные умения используют в своих работах многие авторы, в качестве основных можно отметить следующие средства: коммуникативные игры и игровые задания, различные коммуникативные упражнения и др. Все это, несомненно, позитивно влияет на уровень сформированности коммуникативных умений у школьников младшего возраста[8].

Проанализировав характеристику коммуникативных умений, которую составила Л.В. Кузнецова, важно отметить, что для младших школьников характерны такие коммуникативные умения, как умение слушать, умение излагать свои мысли и умение вести себя в конфликтной ситуации. Если же эти умения у ребенка пока не сформированы, а может быть, находятся на низком уровне развития, то использовать необходимо определенные средства, чтобы их сформировать, безусловно, соответствующие подходящему возрасту. На уроках русского языка, к примеру, такими средствами могут выступать: диалоги с учителем, работа с различными текстами, пословицами, загадками; написание изложений, сочинений и т.п. [7].

Изучение научных трудов О.Ю. Афанасьевой, Е.Ю. Никитиной и др. позволяют определить, что коммуникативные умения - это совокупность осознанных коммуникативных действий, способов и форм в области организации общения и взаимодействия. На конструктивной основе это позволяет выстраивать отношения с представителями иной социальной,

нравственной и культурной среды, а также формирующие у младшего школьника стиль коммуникативного поведения [18].

В связи с постоянными изменениями в современном обществе и в образовании, а также вступлением в силу образовательных стандартов второго поколения начального общего образования, Федеральный государственный стандарт начального общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а такие универсальные учебные действия, как личностные и метапредметные: «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умения учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся» [3].

В связи с переходом на личностно ориентированную парадигму обучения и изменением требований к Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования изменились подходы, и безусловно, принципы к построению обучения. Вместе с ними сменилась формулировка, а так же, содержательное толкование отдельных понятий, в частности, коммуникативные умения стали рассматривать более конкретизировано, подразумевая по «умениями» - «действия» (универсальные учебные действия).

В научной и учебной литературе термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а

также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [11].

Способность ученика начальной школы самостоятельно и успешно осваивать новые для него знания, формировать умения и компетентности, включая собственную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обуславливается тем, что УУД как обобщённые действия открывают обучающимся возможность широкой ориентации в различных предметных областях. Умение самостоятельно учиться, а именно, добывать знания, обобщать, делать выводы, фиксировать главное в свёрнутом виде - это то, чему ученик должен научиться в школе. Самостоятельная работа учащегося в начальных классах является одним из способов формирования УУД. Такая работа, несомненно, создает условия, чтобы деятельность ученика осуществилась, а именно, это происходит тогда, когда он сам продумывает материал, анализирует и обобщает его, проверяет собственные выводы.

Так, О.А. Карабанова рассматривает универсальные учебные действия как обобщенные действия, которые порождают ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению и считает, что овладение учащимися универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться [9].

Изучив научную и учебную литературу, обобщив педагогический опыт, мы определяем универсальные учебные действия как совокупность способов действия обучающегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению знаний, включая организацию самостоятельного обучения и усвоения знаний. УУД делятся на четыре вида: личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные. Ученики, безусловно, овладевают этими УУД на учебных предметах, их

контексте. Каждый учебный предмет раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий. Прежде всего, это зависит от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом второго поколения в программе представлено четыре вида универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные [22].

Мы понимаем под коммуникативными учебными действиями те действия, которые могут обеспечивать социальную компетентность, учитывать позиции других людей, партнеров по общению и деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.[4]

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- разрешение конфликтов - выявление, идентификации проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации [23].

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники начальной школы приобретут умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях, важнейшими компонентами которых являются тексты [11].

В результате овладения коммуникативными универсальными учебными действиями ученик, а именно выпускник начальной школы должен:

- адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой коммуникации;

- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих со своей точкой зрения, и ориентироваться на позицию партнёра в общении и взаимодействии;

- учитывать различные мнения, стремясь координировать разные позиций в сотрудничестве;

- формулировать собственное мнение и позицию;

- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

- строить понятные для партнёра высказывания, учитывающие, что партнёр знает и видит, а что нет;

- задавать вопросы;

- контролировать действия партнёра;

- использовать речь для регуляции своего действия;

- адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи [11].

Коммуникативные учебные действия обеспечивают: строительство продуктивного сотрудничества и взаимодействия с взрослыми и сверстниками, участие в коллективном обсуждении проблем, а также, интеграцию в группу сверстников.

Исследованием было установлено, что коммуникативные учебные действия отвечают за:

- планирование учебного сотрудничества с педагогом и товарищами; постановку вопросов;

- инициативное сотрудничество в сборе и поиске некой информации; выявление проблем и разрешение конфликтов; управление поведением партнера;

- оценка, коррекция и контроль его действий; умение с достаточной точностью и полнотой выражать собственные мысли, которые соответствуют условиям и задачами коммуникации и т. д.

Таким образом, анализируя научную и методическую литературу, обобщив педагогический опыт и собственные изыскания позволили нам выявить, что коммуникативные учебные действия учитывают позицию собеседников, других людей и обеспечивают социальную компетентность. Определяют партнера по общению или деятельности, а так же умение слушать и вступать в диалог с партнером, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, интегрироваться в группу партнеров и строить сотрудничество со сверстниками и взрослыми, т. е. продуктивное взаимодействие.

## **1.2. Особенности диалогической речи у младших школьников.**

Е.Н. Соловова подразделяет речевые ситуации на проблемные, условные и реальные. Г.В. Рогова преподносит иную классификацию речевых ситуаций и выделяет: условные, реальные, воображаемые, фантастические (сказочные), конкретные, абстрактные и проблемные.

Главное, что ситуации должны соотноситься с возрастными и психологическими особенностями детей, быть для них значимыми лично.

Таким образом, Г.В. Рогова подразделяет важнейшие условия порождения и стимулирования речи:

- 1) наличие мотива высказывания;
- 2) ситуативность;
- 3) личностная ориентация.

Все это в совокупности придает речи коммуникативный характер.

В естественном акте взаимодействия со сверстниками и коммуникации ученик, как и любой человек, высказывается только в том случае, когда у него возникает необходимость, которая обуславливается какими-либо обстоятельствами в жизни и отношениями общающихся. В учебных ситуациях мотив не возникает сам по себе и очень часто речь вызывается диктатом учителя. В результате чего возникает, так сказать, фиктивная речь, которая будет речью всего лишь по форме. Именно потребность, или необходимость, и внутреннее желание выделить свою точку зрения расценивает американский психолог Д. Риверс как первое и необходимое условие общения на иностранном языке. Чтобы создать мотивацию общения на изучаемом иностранном языке в учебное время, следует пользоваться ситуацией, т. к. именно мотив речи «гнездится» в ситуации. Чтобы создать учебную ситуацию, которая вызывает речь, необходимо представлять себе ее структуру.

Г.В. Рогова предлагает следующую структуру учебной речевой ситуации:

- 1) определенный отрезок действительности (время действия и определенное место, где может осуществляться неречевое и речевое поведение), который может быть, или изображен при помощи наглядных средств, или намечен вербально;

2) действующие лица (партнеры по беседе, которым присущи свои собственные характеристики и существует определенное отношение друг к другу, все это влияет на речевые намерения самих беседующих)[27].

Ситуации могут носить как статичный, так и динамичный характер. При динамичном характере будут такие изменения, когда в компонентах ситуации, например, происходит перестановка в участвующих лицах и в их взаимоотношениях.

Действительно важно «пропускать» ситуацию через собственное представление, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация очень повышает эффект усвоения изучаемого языка, т. к. в этом случае наряду с интеллектом подключаются еще и эмоции. Самым адекватным приемом обучения говорению являются различные формы драматизации, включающие в себя импровизацию, и, безусловно, ролевые игры. В методике выделяют два уровня речи: подготовленный и неподготовленный. Предварительным обеспечением речи каким-либо языковым материалом определяется подготовленный уровень речи. Важно выделять какое-то время, чтобы учащиеся смогли подготовиться. Неподготовленная речь, которая должна осуществляться в данный момент осуществляется без вспомогательных опор и подготовки. Подразумевается, что такие опоры уже присутствуют в распоряжении ученика и должны извлекаться стимулом, который исходит от ситуации. Подготовленная речь исполняет роль репетиции для неподготовленной речи, которая обуславливается всем учебным процессом. При обучении говорению учитывается отношение важнейших форм говорения: монолога и диалога, которые зависят от некоего количества собеседников, непосредственно участвующих в речи. Хотя как в живом акте речи, так и в обучении диалогической речи данные формы сосуществуют, часто переходя одна в другую [2].

Говорение, как вид речевой деятельности, опирается главным образом на изучаемый язык, как средство общения. В основе говорения

лежит определение значения лексической единицы языка. Всякий подход при обучении говорению подразумевается под привлечением учащихся в обсуждение проблем, дискуссии, дебаты, а значит – в диалог.

Прежде чем начать теоретическое обоснование формирования у младших школьников умения владеть диалогической формой речи, необходимо дать определение данному виду речевой деятельности как средству и цели обучения иноязычной речи. Рассмотрим несколько определений понятия.

Диалог – это «вид речи в форме разговора между непосредственно общающимися двумя или несколькими лицами, обусловленный данной конкретной обстановкой взаимного восприятия, воздействия друг на друга, связью с ранее высказанными участниками диалога мыслями и отличающийся преобладанием кратких предложений, использованием жестов и мимики, как правило, известной степенью неорганизованности, не направленности, наличием вопросительных предложений и частых повторов» [25].

Под диалогом понимается «разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными высказываниями-репликами (при зрительном и слуховом восприятии собеседника)» [26].

«Диалогический» – «имеющий... форму диалога» [27].

В переводе с греческого диалог означает «беседа». В русском языке «беседа» рассматривается как:

«взаимный разговор, общительная речь между людьми, словесное их сообщение, обмен чувств и мыслей на словах» [24];

«сообщение на какую-либо тему с участием слушателей в обмене мнениями» [27].

Как можно наблюдать, наиболее полное и понятное определение понятию дает Н.И. Кондаков.

Существуют две формы устной речи монологическая и диалогическая. Данные формы речи имеют свои лингвистические

особенности, поэтому в основе их обучения лежит дифференцированный подход.

Под диалогом понимается такая форма речи, при которой происходит прямой обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. В основе каждого диалога лежат различные высказывания, комбинируя которые учащиеся могут составлять его сущность.

Высказывания бывают: побудительными, вопросительными и повествовательными. Каждое высказывание может быть утвердительным и отрицательным. Повествование высказывание означает, что мы сообщаем положительную или отрицательную информацию о каком-либо явлении, факте, событии или действительности. Вопросы побуждают партнера по беседе высказать и выразить собственную мысль, которая интересует говорящего. Высказываясь побудительным предложением, говорящий изъявляет просьбу, либо приказ, угрозу или мольбу, что-то предлагает, советует или, наоборот предостерегает, дает разрешение или согласие, желание, отказ или призыв, приглашает к совместному действию.

Каждое из трех вышеизложенных высказываний становится восклицательным, если ему добавить соответствующую эмоциональную окраску, которая выражается с соответствующей интонацией. Особая структура нередко сопутствует восклицательной интонации. Говорящие в процессе общения обмениваются бесконечным множеством конкретных высказываний, которые хорошо распространены в диалогической речи на разных языках.

Благодаря всему вышеизложенному, можно смело полагать, что младший школьный возраст является благоприятным для формирования умения владеть диалогической речью.

### **1.3. Роль уроков английского языка в формировании у младших школьников умения владеть диалогической формой речи**

Согласно ФГОС, при изучении иностранного языка в период получения начального общего образования у детей младшего школьного возраста формируются первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся смогут приобрести начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком.

В отношении подбора и оформления функциональной направленности использования языкового материала диалогическая речь имеет некоторые особенности. Она может употребляться не всегда при помощи междометий, вводных слов, но и при помощи выражений оценочного характера. Отражая полученную информацию, говорящий узнает новое, отрицает или подтверждает высказанную мысль, выражая пожелание, сомнение или удивление и т. п.

Определенно, для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств, чтобы выразить собственные мысли: мимика, указания на окружающие предметы и жесты. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация – совокупность условий и обстоятельств, которые создают те или иные отношения, обстановку или положение, облегчая общение, способствуя экономии языковых средств [6].

Как речевая деятельность диалогическая речь достаточно сложна, потому что действие в говорении одного партнера зависит от речевого поведения другого.

А.Д. Клименко полагает, что при обучении диалогической речи нужно развивать следующие умения:

1. Уметь задать интересующий вопрос и запросить информацию;
2. Ответить на вопрос партнера по беседе;
3. Понять общий смысл реплики, основываясь на незнакомый элемент в речи собеседника;
4. Употреблять установленные нормами необходимые выражения литературно-разговорного стиля речи (клише) в пределах материала учебников;
5. Выразить суждение по поводу реплики собеседника, приветствие, согласие, несогласие, благодарность и т. д. [13].

Выделяются некие трудности при выполнении заданий и упражнений в диалогической речи:

1. Необходимость распределить внимание между подготовкой собственной реплики и слушанием речи;
2. Ограниченность во времени (если собеседник долго обдумывает ответ, то вероятно диалог между партнерами по беседе нарушается);
3. Преодоление языковых трудностей при построении своего ответа и при слушании реплики партнера по беседе;
4. Необходимость догадываться о том, что будет излагать собеседник;
5. Утверждение своего высказывания (выбор грамматической структуры, определенной лексики и т. п.).

Опыт школы диктует, что при заучивании речевых образцов наизусть и готовых диалогов невозможно овладеть диалогической речью полностью потому, так как она является ситуативной. Следует учить школьников переносу освоенного материала и его употреблению в иных ситуациях, это возможно сделать при помощи речевых упражнений, которым следует быть мотивированными и основанными не только на тематике программы, но и на отдельных ситуациях, на которые может быть разложена данная тема.

С одной стороны, ситуация может являться условием мотивации высказывания, т. е. создавать потребность, которую необходимо удовлетворить, высказывая свое мнение или отвечая на какой-либо вопрос, или обращаясь с просьбой к собеседнику. С другой стороны, ряд ситуаций, которые связаны общей тематикой, могут создавать некие условия. При таких условиях развиваются речевые навыки высшего порядка, т. е. навыки, которые можно перенести на подобные тематические ситуации. Для формирования умений владеть диалогической формой речи большое значение могут иметь условно-речевые упражнения с различными опорами. Ведущая цель условно-речевых упражнений близка к обучению диалогу – овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в иные ситуации [13].

Разные подходы, отраженные в методической литературе, к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку, рассматривают диалог, как средство усвоения иностранного языка (языкового материала); как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку; как вид речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения.

По современной теории диалог определяется как основа взаимоотношений и сотрудничества между людьми в ходе совместной деятельности и как форма социального и речевого общения. Диалогическая речь формируется благодаря влиянию мотивов деятельности. Определенно, она имеет необходимую цель и задачу. Речевое действие, иными словами речевой акт, является единицей не только диалогической речи, но и монологической.

Существуют определенные особенности диалога: в рамках одного речевого действия существует сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) партнерами; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

Выделяют следующие экстралингвистические черты диалога, которые являются следствием участия в нем нескольких партнеров: разная плановость информации; коллективность информации; активное участие в речи действий жестов и мимики партнеров; различие в оценке информации; влияние предметного окружения собеседников

Диалогическая речь является не такой развернутой, как монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется как общим опытом собеседников, так и общностью ситуации. Эти обстоятельства усугубляются в трудности понимания партнера по беседе в процессе умения вести диалог на иностранном языке.

В процессе понимания диалогической речи присутствуют некие облегчающие факторы, а именно это предсказуемость реакции на основе общности ситуации и знаний собеседника. Возможность опираться на мимику и артикуляцию партнера и на типичные для диалога повторы также могут облегчать беседу между собеседниками.

Диалогическое речевое действие осуществляется в условиях общей речевой ситуации для партнеров по беседе. Под речевой ситуацией понимается совокупность неких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия [13].

К числу таких факторов относят место диалогического речевого действия в деятельностном акте и его вытекающие: мотивы и цели; коммуникативные психологические установки; условия, в которых совершается речевое действие, характер ролей, в которых выступают участники диалога; предмет беседы и уровень информированности участников диалога.

А.Д. Клименко считает, что диалогическое речевое действие, как и всякое действие, бывает одношаговым и многошаговым, выступает в качестве составной части целого и рассматриваться как целое,

составленное из частей. Речевой акт определяется как установление соответствия между двумя деятельностями и включение речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из взаимообусловленных и необходимых компонентов последней. В естественном деятельностном акте речевое действие по-разному может соотноситься с деятельностью в целом, играть большую или меньшую роль в достижении конечной цели [13].

От характера соотношения диалогического действия с неречевым действием зависит от степени его развернутости. Если цель деятельностного акта осуществляется в основном за счет неречевого действия, то акт речи бывает одношаговым или свернутым. Одношаговое речевое действие занимает подчиненное положение в деятельностном акте, может иметь общую мотивацию с другим действием и осуществляться параллельно с ним. Внешняя статичная ситуация служит фоном для деятельностного акта и объединяет между собой собеседников. Занятые общей деятельностью или домашними делами, люди могут обмениваться одной или двумя краткими репликами с целью корректировки выполняемого действия, привлечь партнера к совместным действиям, оценить собственные действия или совместно наблюдать за действиями других людей или просто пожелать друг другу доброго здоровья, поздравить с праздником.

Если речевое действие доминирует в деятельностном акте, тогда оно будет являться многошаговым. Тогда с социальными или личностными потребностями говорящих совпадают мотивы такого действия. Мотивы такого действия могут совпадать с социальными потребностями говорящих, с потребностями для общения, самовыражения, самоутверждения и познания. Цель высказывания может состоять в том, чтобы переубедить собеседника в чем-то, дать инструкцию, выразить свои чувства, получить сведения и т. д. Если многошаговое речевое действие предшествует неречевому действию тогда цель высказывание —

планирование, если многошаговое речевое действие следует после неречевого то цель высказывания – обсуждение результатов, воспоминание. Для содержания разговора не столько существенно в каком месте и в какое время происходит спор или обмен воспоминаниями. Он может быть вызван внутренней ситуацией, где главным является особенности собеседника: его взгляды, вкусы, степень заинтересованности в данном вопросе, информированности и многое другое.

Диалог является промежуточной формой между многошаговым речевым действием и многошаговым. Такие диалоги ведутся в основном в сфере обслуживания. Там акт коммуникации осуществляется между заказчиком и человеком, который выполняет предметное действие. Подобный диалог возникает на базе внешней ситуации. Содержание его более или менее стереотипно, потому что в речи используются профессиональные штампы [13].

Л.Ф. Брагина, в отличие от других педагогов, таких как А.Д. Клименко, считает, что когда учеников обучают диалогической речи в начальной школе, тогда могут решаться следующие задачи:

1. Дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы ребята убедились, что вопросно-ответная форма – лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать ученикам, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов и т. д.

2. Обучить ребят нужным репликам, тренируя их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.

3. Научить школьников обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т. е. научить их вести собственно диалог. Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов,

помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов [14].

По мнению Т.В. Роговой, в плане психологическом, диалогическая речь всегда обладает следующими характеристиками:

1. Диалогическая речь всегда мотивирована. Это означает, что люди всегда говорят по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику непременно нужно учитывать на начальном этапе. Нужно вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие, что, к сожалению, часто наблюдается в школе, когда учащемуся не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть. К таким условиям, прежде всего можно отнести использование таких стимулов, которые бы вызывали у учащегося потребность «выразить себя». Это возможно при создании благоприятного психологического климата, располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения с учителем и в коллективе класса, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить эти задания хорошо.

2. Речь всегда адресована слушающей аудитории и обращена к ней. Люди всегда излагают свои мысли в разговорной форме для того, чтобы поделиться мыслями, высказав свое мнение, убедить собеседников или доказать им что-либо, спросить, попросить, и т. д. Другими словами, речь должна носить обращенный характер. Можно заметить, что данная характеристика тесно связана с вышеизложенной характеристикой. Исполнитель речи привлекает своих слушателей в том случае, когда он выражает что-то индивидуальное, собственное. Так, если ученик рассказывает о своем любимом животном, показывая фотографию или игрушку (например, зайца), он «создает» себе слушающую аудиторию или

одного слушателя, а его речь приобретает характер обращенности. Учитель, давая подобные задания, установки, непосредственно обращает внимание на конкретные условия группы (класса), чтобы эти условия могли реализовать определенные характеристики речи.

3. Речь является эмоционально окрашенной, так как говорящий всегда выражает собственные чувства, мысли и свое отношение к тому, что он говорит. Начиная с первых высказываний, при обучении диалогической формы речи, необходимо учитывать данную характеристику, связанную также с двумя предыдущими. Если ребенок говорит о своем, даже ограниченными языковыми средствами, то его речь все равно является эмоционально окрашенной, так как определяет его отношение к тому, что он говорит. Например, в английской фразе “I like walking with my doggy very often” он непременно выделит слово “like” или “very” и т. д.

4. Речь всегда обусловлена ситуацией, т. к. происходит в определенной ситуации. В школьной практике необходимо учитывать данный факт. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций с помощью рисунков, предметов игрушек, картинок, приложений и других наглядных средств, а также вербально-словесным описанием ситуации, например, “Let’s speak about your mothers” («Давайте поговорим о ваших мамах») [10].

Таким образом, диалогическая речь – форма устной речи и является сложной речевой деятельностью, при которой происходит обмен высказываниями между двумя или более лицами. Речь одного из собеседников зависит от речевого поведения другого. Также диалогическая речь должна быть эмоционально окрашена, ситуативно обусловлена и обращена к слушателю [10].

Повышение эффективности обучения в школе есть важный ключевой объект разностороннего изучения отечественной психолого-

педагогической науки. Огромная роль в решении таких проблем отводится учителю. Также, умение учителя вовлечь в активную деятельность на уроке всех учеников в классе, безусловно, необходимо. Добиться этого педагог может, если он: хорошо знает всех своих детей в классе, кропотливо изучает и учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, умеет определять стратегию и тактику подхода к ученикам.

Особенно важно соблюдать эти положения учителям иностранного языка, т. к. преподаваемый ими предмет относится к числу одних из самых сложных школьных предметов для усвоения: некоторые учащиеся с большим трудом, преодолевая языковой барьер или не решаясь говорить из-за того, что бояться допустить ошибку. Это приводит к таким последствиям, где ученики могут не верить в собственные силы, и прийти к такому мнению, что иностранный язык выучить невозможно. Именно поэтому у учащихся младших классов пропадает интерес к данному предмету.

Убедить учащихся, что каждый из них способен владеть иностранной речью – это главная задача любого педагога. Также, педагогу необходимо учитывать возможности и способности ученика, подбирать такие задания, которые ему посильны. Требовать от ребенка следует только то, что соответствует его возможностям, знаниям. Педагогу необходимо предусматривать трудности, преодолеваемые и ощутимые, а значит должен осуществляться индивидуальный подход в обучении учащихся.

Возникает вопрос: как сделать так, чтобы ученики начальной школы хотели учить иностранный язык, свободно говорить и общаться на изучаемом языке? Прежде всего, необходимо учитывать психологические особенности общения, в частности, особенности диалогической речи, т. к. именно диалог считается одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении иностранным языкам. Как известно, диалогическая речь всегда мотивирована, так как

любой человек всегда говорит по определенной причине, с какой-то определенной целью, она может определяться либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику непременно нужно учитывать уже на начальном этапе. Нужно вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие, что, к сожалению, часто наблюдается в школе, когда учащемуся не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть. К таким условиям, прежде всего, можно отнести использование таких стимулов, которые бы вызывали у учащегося потребность «выразить себя». Это возможно при создании благоприятного психологического климата, располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения с учителем и в коллективе класса, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить эти задания хорошо.

Учитывая все вышеизложенные психологические особенности младших школьников, можно сказать, что наиболее эффективным средством обучения диалогической речи является коммуникативная ситуация.

Коммуникативная ситуация – это ситуация речевого общения двух и более людей. Коммуникативная ситуация имеет определенную структуру. Она состоит из следующих компонентов:

- 1) говорящий (адресант);
- 2) слушающий (адресат);
- 3) отношения между говорящим и слушающим и связанная с этим;
- 4) тональность общения (официальная – нейтральная – дружеская);
- 5) цель;
- 6) средство общения (язык или его подсистема – диалект, стиль, а также паралингвистические средства – жесты, мимика);

- 7) способ общения (устный / письменный, контактный / дистантный);
- 8) место общения [16].

Это – ситуативные переменные. Изменение значений каждой из этих переменных ведет к изменению коммуникативной ситуации и, следовательно, к варьированию средств, используемых участниками ситуации, и их коммуникативного поведения в целом.

Выводом к вышесказанному можно привести слова Е.И. Пассова: «Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. К тому же очень важно правильно понимать значение слова «ситуация».

Как говорит большинство педагогов, в ходе урока необходимо создавать ситуации, обучая на их основе, менять ситуации, предлагая различные варианты. Толкование понятия «ситуация» не сугубо теоретический вопрос, от него зависит практика обучения. Любой учитель знает, что когда ученик получает задание «Представьте, что вы стоите в очереди магазина и выскажитесь с собеседником в ситуации», он будет молчать, даже если он хорошо знает, что ситуация в магазине всегда обладает стимулирующей силой. Если подобная ситуация не вызывает высказывания и разговора между собеседниками, то это не ситуация.

Но откуда же взялись эти ситуации? Почему они используются в обучении? Причиной тому – популярное определение ситуации как совокупности обстоятельств. Так, путем называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, поскольку «решающим фактором, – пишет А.А. Ветров, – является отношение к произносимым словам того человека, который их слышит... Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него лишь смысловыми единицами, а не знаками» [9].

Проанализируем такую ситуацию, например, у прилавка в магазине, когда люди общаются, у них могут возникнуть различные ситуации, поскольку ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них, а не от того места, где она происходит. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании говорящих (Т.Е. Сахарова). В самом деле, когда человек говорит, он, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (И.А. Зимняя). Тем, что речевая ситуация понимается как нечто идеальное (в понимании К. Маркса – идеальное как материальное, пересаженное в голову человека), она не отрывается от реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации – отсутствие непосредственной привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам. С этой точки зрения, конечно, неправомерны ситуации типа “In the store” (в магазине), “In the station” (на вокзале) и т. п.

Возникает вопрос, подобные ситуации могут ли как-то отражаться в сознании младших школьников? Ответ прост, ведь дело в том, что ситуация не локальный отрезок действительности, а, так сказать, «отрезок» деятельности.

Ситуация это частный случай деятельности, ее клеточка, форма, в которой осуществляется взаимодействие разговаривающих. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности – содержательность, иерархичность, эвристичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (Я.А. Пономарев). С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения общения.

Ситуация динамична, т. е. изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями, в зависимости от них. Каждая реплика меняет, продвигает ситуацию.

Строго говоря, ситуация в какой-то степени, конечно, статична: она есть как бы остановленные на миг взаимоотношения, зафиксированное мгновение речемыслительного процесса. Но это – исходная ситуация или любая из последующих, а вся речевая деятельность, таким образом, представляет собой как бы бесконечную цепь ситуаций.

Отметим, что ситуация это не просто обстоятельственная и событийная совокупность, как это отражается в других определениях, а система. Как таковая, она обладает особой структурой, выявление которой чрезвычайно важно методически.

На основании изложенного можно дать следующее определение понятия «ситуация»: ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря её отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.

Ситуация как проблема вызывает речевой поступок, выражающийся в отношении человека к рассогласованные отношения в «норму», изменить их. Отношение человека к проблеме есть его речевая функция. Именно это отношение является в ситуации организующим началом. Поэтому резонно задуматься над тем, что и в организации материала оно должно играть ту же роль.

Ситуация – это не тема разговора. Главное различие между ситуацией и темой состоит не в объеме обхвата деятельности («ситуация – часть темы», или наоборот). Ситуация есть то, что породило проблему для меня именно в данный момент [9].

Как уже было сказано ранее, главной целью обучения иностранному языку, является умение общаться на данном языке. А, как известно, научить этому можно только в условиях общения, т. е. обучение

иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия. Известно, что только постоянное практическое пользование языком помогает преодолеть нелюбовь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, поскольку согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает говорение как средство общения [9].

Учителю необходимо постоянно показывать учащимся их продвижение, их успехи в экспрессивной речи. Более того, чтобы общение на уроке было эффективным, им надо управлять. Надо учить учащихся ориентироваться в общении, чтобы правильно его спланировать и осуществить. А.А. Леонтьев предлагает следующий путь обучения: «... жестко задать факторы с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование этих факторов, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечить максимальные условия общения. А потом, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения общения в этой жестко заданной, управляемой ситуации, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечить перенос сформированных умений и навыков на новые условия общения» [27].

Но для того, чтобы успешно обучать общению, необходимо, прежде всего, четко определить сущность данного понятия и выделить его основные отличительные признаки. Что же представляет собой общение? «Общение – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [19].

Однако, с ошибочным отождествлением понятия «общение» и «коммуникация» столкнуться можно нередко. Чтобы разобраться в этом вопросе, следует глубже понять, что же такое «коммуникативность». Чаще

всего под коммуникативностью или коммуникативной направленностью понимается направленность на собеседника, оптимальность обучения с точки зрения воздействия на другого человека. Коммуникативность – подход, обеспечивающий как раз такое взаимодействие. Этот подход, напрямую «замкнутый» на строении и особенности деятельности (К.Б. Есипович). Основным же видом деятельности, которым овладевает ребенок на уроках иностранного языка, является коммуникативно-познавательная деятельность. Это означает, что у ученика происходит развитие и совершенствование различных сторон коммуникативно-познавательного процесса: речевого мышления; словесно-логической, произвольной и произвольной видов памяти; зрительно-слухового восприятия и многих других сторон. Для того, чтобы происходило гармоничное развитие всех этих сторон, необходимо правильное построение и ведение урока.

Основным и наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений у учащихся является коммуникативная ситуация, чаще всего проблемная, подражающая естественной. Можно сказать, что основная функция ситуации как методической категории заключается в том, что она воспроизводит в процессе обучения реальное бытие общения в его мотивационном, содержательном, организационном и функциональном планах.

Все особенности, касающиеся коммуникативных ситуаций, необходимо учитывать в школьной практике. Таким образом, на уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-коммуникативных ситуаций. Реальные ситуации могут возникнуть на уроке случайно, не запланированно. Подобные ситуации обладают естественным потенциалом, способствующим развитию умений и навыков говорения. Поэтому на них следует обращать особое внимание в процессе обучения учащихся. Однако реальные ситуации имеют значительный

недостаток: они не могут обеспечить использование определенного лексического и грамматического материала, подлежащего усвоению на том или ином этапе обучения. Также основной отличительной чертой учебно-коммуникативных ситуаций от реальной ситуации является возможность ее многократного воспроизведения. Реальная ситуация, напротив, единична, ее невозможно заново в точности воспроизвести. Поэтому учитель должен уметь создавать и использовать учебно-коммуникативные ситуации на уроке, т. к. они наиболее удачны с точки зрения обучения, ввиду вышеперечисленных причин.

Учебно-коммуникативная ситуация состоит из трех основных и трех «факультативных» компонентов. К постоянным относятся: задание, описание ситуации и речевая реакция. «Факультативные» (т. е. которые могут быть, но могут и отсутствовать) включают: ключевые слова, вопросы и наглядные средства (план, схема и т. д.). Использование «факультативных» компонентов зависит, в первую очередь, от уровня знаний учащихся. Поэтому, следует остановиться на подробном описании трех основных компонентов учебно-коммуникативной ситуации. Во-первых, как уже было указано выше, это правильно сформулированное задание. Следует отметить, что в зависимости от конкретной цели и вида ситуативного упражнения задание к нему может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы ученики отреагировали на ситуацию. Например: сделайте вывод; разрешите проблему; скажите, что бы вы сделали, если...; выступите в роли... и т. д. Далее идет описание ситуации. Оно включает информацию о деталях обстановки, собеседниках, а также содержит речевой стимул или мотив, выраженный словесно или вытекающий из смысла ситуации. Например: Вы опоздали в театр, билетер не пускает вас в зал. Попробуйте убедить его, приведя причины своего опоздания. Речевая реакция – это тот, частью ожидаемый учителем речевой «продукт», который должны выдать учащиеся, реагируя на описание ситуации и следуя заданию.

Речевая реакция во многом определяется описанием ситуации, которое должно:

1. Вызывать интерес у учащихся, учитывать их жизненный опыт;
2. Сообщаться в сжатой форме;
3. Учитывать языковые возможности учащихся [11].

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

В методической литературе предлагаются самые различные классификации ситуаций. Применяя их в начальной школе, необходимо выделять наиболее типичные ситуации и реализуемые в них коммуникативные функции с тем, чтобы на их основе сформировать обычную коммуникативную компетенцию. Методически обоснован тот факт, что деление ситуации подразделяется на реальные и воображаемые, которые действительно имеют место в учебном процессе. Ситуации бывают стандартные и нестандартные. Согласно приведенному критерию можно выделить следующие 4 типа ситуации:

1. Реальные стандартные, к которым можно отнести ситуацию: «познакомить товарищей с новым одноклассником»;
2. Воображаемые стандартные, типа – «представь, что у твоего друга день рождения»;
3. реальные нестандартные ситуации, которые могут возникнуть на уроке в связи с обсуждением встречи с ветераном. Предусмотреть их невозможно;
4. Воображаемые нестандартные – это такие ситуации, которые могут быть использованы для обмена мнениями. Темы для обсуждения на начальном этапе [17].

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

Каково значение учебно-коммуникативной ситуации как средства развития речевого умения? Ситуация способствует развитию механизмов речевого высказывания, а именно механизма дискуссивности (учитывая взаимоотношения обучающихся, развиваются тактика говорящего), механизма выбора, при котором речевые задачи и соотнесенность лексических единиц с ними совершенствуют ситуативный вызов.

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

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

друга как речевых партнеров. Это одна из центральных проблем коммуникативного метода [28].

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

1) Быть естественным, искренним даже тогда, когда субъективные причины мешают этому;

2) Быть выразительным как интонационно, так и в жестах, мимике;

3) Уметь двигаться во время общения (встать, сесть);

4) Уметь слушать, быть собеседником;

5) Уметь держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя;

б) Быть доброжелательным.

Другими словами, коммуникативный метод требует учителя, обученного, способного к общению. Но, так как общение есть двусторонний процесс, то важна обратная связь от учеников. Ведь какими бы умениями ни обладает учитель в ходе общения с учениками, он не в силах добиться речевого партнерства, если ученики не научены самым простым правилам общения в школе, а именно на уроке. Невозможно просто рассчитывать на то, что ученики просто увидят, поймут и смогут к этому привыкнуть и т. п. Нужно специально показывать элементарные приемы общения, объяснять их функцию, научить овладевать ими.

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

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

Одной из самых важных форм организации общения, а в особенности это нужно для развития диалогической речи учеников младших классов, является парная работа: время говорения целиком отдается напарникам, таким образом, может развиваться и их самостоятельность. Но не стоит забывать о том, что для организации парной работы требуется учет неких особых факторов [30].

Во-первых, не всякая пара – собеседники. Механическое разделение класса на пары по рядам часто оставляет ученика наедине с таким напарником, с которым он не сможет поговорить и на родном языке. Желательно, чтобы ученики сами находили себе партнера в классе, неважно, временного или постоянного.

Во-вторых, для работы нужен особый раздаточный материал, предназначенный для таких ситуаций, который не всегда бывает.

В-третьих, учителю не нужно считать эти минуты временем для собственного отдыха: следует ходить по классу, тактично вступать в беседу и помогать.

Итак, анализ методической литературы показывает, что многие ученые признают учебно-коммуникативную ситуацию как одно из наиболее эффективных средств по формированию речевых навыков на уроках английского языка, поскольку:

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

Таким образом, ведущей целью обучения английскому языку, является умение общаться на данном языке, т. е. обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Поэтому уроки английского языка играют

важную роль в формировании у младших школьников умения владеть диалогической формой речи. В связи с чем, в экспериментальной части исследования мы представили фрагменты уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи в параграфе 2.3, с использованием учебно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение диалогической речи.

### **Выводы по первой главе**

Анализ научной и методической литературы, обобщение эффективного педагогического опыта, собственные изыскания позволили выявить, что коммуникативные учебные действия обеспечивают социальную компетентность. Также, УУД обеспечивают учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования умения владеть диалогической формой речи. Важно знать, что при организации уроков английского языка по формированию диалогических умений у младших школьников учитывается сущность диалогических умений, их значение и характеристика.

Одна из главных целей при обучении английского языка в начальной школе – это развитие личности ребенка, его воображения, мышления слуха (различие звуков и интонации), создание условий для адаптации школьников к применению иностранной лексики в своей речи.

Таким образом, ведущей целью обучения английскому языку, является умение общаться на данном языке. Научить этому можно только в естественной коммуникации.

Поэтому уроки английского языка играют важную роль в формировании у младших школьников умения владеть диалогической формой речи. В связи с чем, в экспериментальной части исследования мы представили фрагменты уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи в параграфе 2.3, с использованием учебно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение диалогической речи.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ВЛАДЕТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Цели и задачи эксперимента, используемые методики**

Исходя из того, что формирование у младших школьников умения владеть диалогической формой речи актуально и необходимо, нами была реализована экспериментальная работа.

Цель экспериментальной работы – изучить уровень сформированности умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка и разработать фрагменты уроков с использованием учебно-коммуникативных ситуаций, направленных на формирование у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.

Задачи:

1. Подобрать методики, направленные на формирование умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка.
2. Проанализировать полученные результаты.
3. Разработать фрагменты уроков, особенностью которых является учебно-коммуникативная направленность.

Исследование проводилось в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа г. Нязепетровска» в декабре 2017 – апреле 2018 г. В исследовании приняли участие 50 учеников 2а и 2б класса: 25 чел. в экспериментальной группе (2а класс) и 25 человек в контрольной группе (2б класс).

Экспериментальная работа основывалась на:

- 1) программе основного общего образования по иностранному языку;

2) учебно-методическом комплексе для 2-го класса В.П. Кузовлева, Э.Ш. Перегудовой, С.А. Пастуховой, которая состоит из следующих компонентов:

- учебник (Student's book);
- книга для учителя (Teacher's book);
- книга для чтения (Reader);
- рабочая тетрадь (Activity book);
- контрольные и проверочные задания;
- звуковое пособие (CD-диск).

Учебник выстроен в соответствии с определенным учебным планом, а именно английский язык во втором классе проходит два часа в неделю. Важно отметить, что учебник ориентируется на государственный образовательный стандарт применительно к учебному предмету «иностраный язык». Материал, который предназначается для усвоения, по объему, по глубине содержания выше требований образовательного стандарта.

Учебно-методический комплект базируется на методических принципах, при которых ученики переходят от изученного материала к новому, от простого материала к сложному. Учебник выстроен в соответствии с методическими принципами, а именно принципы интегрированного и дифференцированного обучения. Обучение ведется по всем видам речевой деятельности и по всем аспектам языка. Учитывается активность ученика при овладении материалом и его сознательность. Учитель может использовать все виды наглядности.

Избыточный материал, содержащийся в компонентах учебного методического комплекта, обеспечивает ученикам начальной школы выбор в зависимости от способностей, уровня знаний и интересов. С помощью такого подхода постепенно осуществляется возможность, при котором используется принцип индивидуализации, то есть это позволяет более

способным детям усвоить материал, который выходит за рамки базового образовательного курса.

Необходимо отметить, что данный учебно-методический комплекс разработан, основываясь на коммуникативную методическую концепцию иностранного образования. Это обеспечивает: познание культуры англоязычных стран в ее диалоге с родной культурой; развитие ученика, как индивидуальности; воспитание нравственной, духовной личности; овладение иностранным языком как средством общения через систему упражнений в говорении, чтении, аудировании и письме.

Нами было проанализировано две методики. Методики по формированию диалогических умений у младших школьников на уроках английского языка: методика по В.М. Филатову, и методика Т.В. Роговой и И.Н. Верещагиной.

Рассмотрим алгоритм работы, при котором формируются диалогические умения учащихся младшего школьного возраста, которую предлагает В.М. Филатов.

На первом этапе дети овладевают диалогическими единствами. Оно представляется в виде реплики-реакции и реплики-стимула. Дальнейшим этапом по формированию умений владеть диалогической формой речи у младших школьников является владение мини диалогом. В ходе этого диалога осуществляется совокупность двух диалогических единиц и более. Обучая мини диалогу необходимо, чтобы ученик проявлял реакцию на реплику собеседника. Сначала педагог преподносит стимулирующие реплики, которые являются разнообразными в зависимости от мини диалогических единиц, а младшие школьники начинают реагировать на реплики, изучая их. В этом случае реакции бывают разнообразными, это зависит от используемых языковых средств, которыми располагают учащиеся, также должны учитываться индивидуальные особенности детей.

Дальнейшим этапом по формированию умений владеть диалогической формой речи у младших школьников является обучение

диалогу. Обучая диалогу, педагог выделяет такие же пути, какие выделяются, когда обучают монологу. Обучение диалогу осуществляется путем «сверху – вниз», ведь это является наиболее оптимальным решением, чтобы обучить стандартным, типовым диалогам.

Далее рассмотрим алгоритм работы по формированию диалогических умений у младших школьников, который предлагают другие авторы. Система работы по формированию умения владеть диалогической речью Роговой Т.В. и Верещагиной И.Н. отличается от вышеизложенной методики, так как является более узкой.

Единицами обучения диалогической речи могут быть диалогические единства. Диалогические единства могут быть разными по структуре, но мы остановились на наиболее распространенные из них:

— вопрос – ответ:

Do you live near New York? – Oh, yes, I live near New York.

Where do you live? – I live in a small country house.

— вопрос – вопрос:

Is it your pencil-case? – Why do you ask me?

Is it your phone? – Where did you find it?

— утверждение – вопрос:

I want to know her number of phone. – What for?

I saw her two month ago. – Where did you see her?

— утверждение – утверждение:

I'll go to the cinema after classes. – And I stay here.

I would like swimming in the pool. – And I want going home.

Не только диалогическое единство может быть единицей обучения диалогу, но и короткий диалог служит образцом, который включает в себя несколько, диалогических единиц.

Например:

Hello, friend! -Hello!

It's a fine day today, isn't it? -Certainly, it is.

Then let's go for a walk in the park. -Okay. Etc.

Обучение диалогической формы речи начинается с обучения учащегося реагировать на реплику партнера в беседе. Сначала учитель предлагает учащимся стимулирующие реплики, делая их разнообразными, это зависит, прежде всего, от типа диалогических единств, а ученики овладевают умением реагировать на них. Насколько реакция разнообразна, зависит от класса и языковых средств, которыми они владеют и располагают, а также, от индивидуальных особенностей младших школьников. Например, на реплику-стимул, где используется наглядность, показывается фотография или картина, может последовать различная реакция:

P1: Pushkin. P2: His name is Sergey Pushkin.

P3: I don't know. P4: I don't know what his name is.

P5: I don't know who it is! P6: He is the famous writer!

Далее сами дети дают стимулирующие реплики, а их одноклассники проявляют свою реакцию на них. После того, как ребята научатся в быстром темпе и без труда реагировать на стимул с помощью одной реплики, учитель показывает им, как можно развернуть реагирующую реплику в короткое высказывание. Например:

P1 – What seasons do you like, dear teacher?

T – I like spring. It's warm. The sun shines brightly. And I can work in the garden. What about you my friend?

## **2.2. Результаты эксперимента по формированию у младших школьников диалогической формы речи на уроках английского языка.**

Для проведения экспериментальной работы мы работали по алгоритму работы вышеперечисленных методик.

Экспериментальная деятельность включала 2 этапа: первый этап (констатирующий) включал наблюдение и беседу (из методики), которые были направлены на изучение исходного уровня сформированности умения владеть диалогической формой речи в данном классе; второй этап (формирующий) был направлен на разработку и реализацию фрагментов уроков с использованием учебно-коммуникативных ситуаций непосредственно в самом образовательном процессе.

На первом этапе были проведены наблюдение и беседа с учителем, который ведет уроки английского языка во втором классе. Необходимо было выяснить, какое место занимает диалогическая речь в ходе учебного процесса. Далее нашими задачами определилось провести беседу и наблюдение за учебным процессом и проанализировать результаты, полученные в ходе этого.

В результате наблюдения, мы выяснили, что на уроке отводится небольшое количество времени на диалогическую речь, всего 5-7 минут (11-15% от целого урока). В ходе урока часто нет упражнений, которые бы обучали умению владеть диалогической формой речи. Безусловно, в упражнениях используются задачи, направленные на коммуникацию, то есть диалог, однако, при обучении диалогической речи, соответствуя возрастным психологическим особенностям, рекомендовано использовать именно ситуации. Следовательно, нужно усовершенствовать уже существующие упражнения или составлять новые.

С каждым ребенком индивидуально проводилась беседа. Дополнительно младшим школьникам задавались вопросы с целью объективной оценки уровня говорения до формирующего этапа.

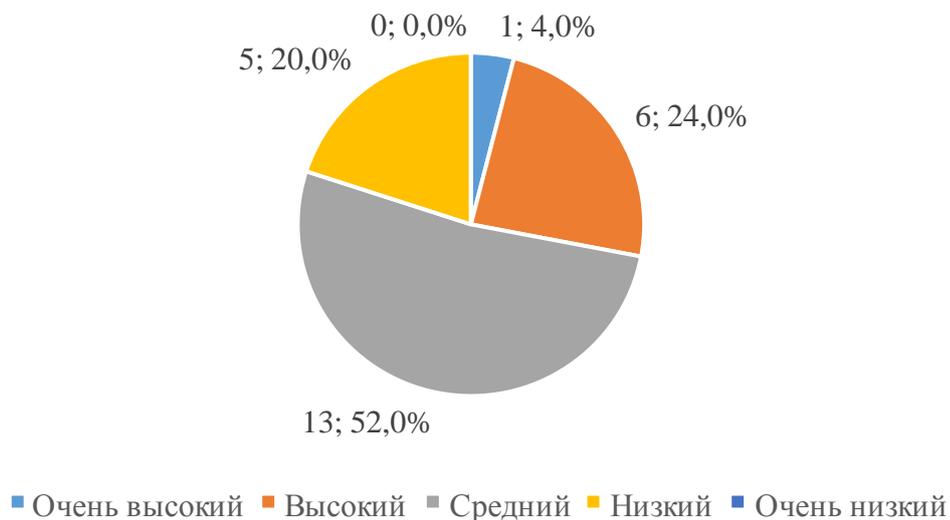
Оценка проводилась по пятибалльной школьной системе, при этом уровни говорения оценивались следующим образом: 5 – очень высокий, 4 – высокий, 3 – средний, 2 – низкий, 1 – очень низкий.

**Результаты исследования на констатирующем этапе**

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
№	Балл	Уровень	№	Балл	Уровень
1	4	Высокий	1	3	Средний
2	3	Средний	2	4	Высокий
3	3	Средний	3	2	Низкий
4	4	Высокий	4	5	Очень высокий
5	3	Средний	5	4	Высокий
6	3	Средний	6	3	Средний
7	2	Низкий	7	2	Низкий
8	2	Низкий	8	3	Средний
9	3	Средний	9	3	Средний
10	4	Высокий	10	2	Низкий
11	3	Средний	11	5	Очень высокий
12	3	Средний	12	4	Высокий
13	2	Низкий	13	3	Средний
14	4	Высокий	14	3	Средний
15	3	Средний	15	4	Высокий
16	3	Средний	16	3	Средний
17	2	Низкий	17	4	Высокий
18	4	Высокий	18	3	Средний
19	3	Средний	19	3	Средний
20	4	Высокий	20	2	Низкий
21	3	Средний	21	3	Средний
22	3	Средний	22	2	Низкий
23	2	Низкий	23	2	Низкий
24	5	Очень высокий	24	3	Средний
25	3	Средний	25	3	Средний

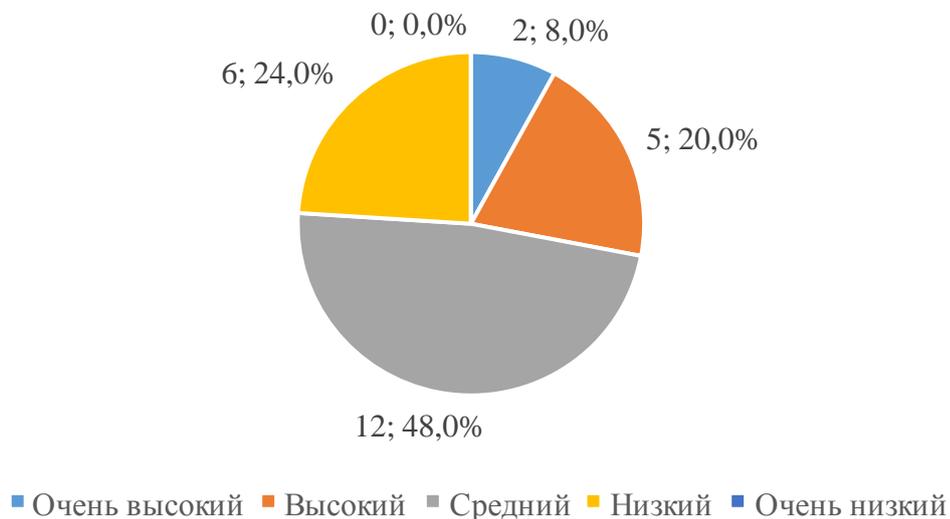
В результате первичной диагностики были получены следующие результаты:

В экспериментальной группе очень высокий уровень говорения показал 1 испытуемый, высокий уровень говорения показали 6 младших школьников, средний уровень показали 13 испытуемых, низкий уровень показали 5 младших школьников (рис. 1).



**Рис. 1. Результаты экспериментальной группы на констатирующем этапе**

В контрольной группе очень высокий уровень говорения показали 2 испытуемых, высокий уровень говорения показали 5 младших школьников, средний уровень показали 12 испытуемых, низкий уровень показали 6 младших школьников (рис. 2).



**Рис. 2. Результаты контрольной группы на констатирующем этапе**

В результате проведения констатирующего этапа исследования, мы получили практически идентичные результаты по уровню говорения в экспериментальной и контрольной группах.

Очень высокий уровень в экспериментальной группе показали на 1 чел. меньше (4%), чем в контрольной группе.

Высокий уровень в экспериментальной группе показали на 1 чел. больше (4%), чем в контрольной группе.

Средний уровень в экспериментальной группе показали на 1 чел. больше (4%), чем в контрольной группе.

Низкий уровень в экспериментальной группе показали 1 чел. меньше (4%), чем в контрольной группе.

Для более полного сравнения были рассчитаны средние баллы по группам на констатирующем этапе (табл. 2).

Таблица 2

### Средние баллы по группам на констатирующем этапе

Группа	Средний балл
Экспериментальная	3,12
Контрольная	3,12

Как видно из табл. 2, результаты в группах действительно оказались идентичными.

Для еще более полного подтверждения был рассчитан U-критерий Манна-Уитни. Результаты расчета предоставлены в табл. 3.

Таблица 3

### Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе

Расчетный U-критерий Манна-Уитни	Табличный U-критерий Манна-Уитни ( $p < 0,05$ )	Уровень значимости
307	227	Различия не значимы

При статистической обработке данных также получено отсутствие значимых различий. Следовательно, мы можем утверждать, что перед следующим этапом разработки и реализации фрагментов уроков группы

были идентичны по уровню говорения, что свидетельствует о возможности принятия этих групп для достоверного исследования.

### **2.3. Подборка фрагментов уроков английского языка по формированию у младших школьников умения владеть диалогической формой речи.**

В результате наблюдения, мы выяснили, что на уроке отводится небольшое количество времени на диалогическую речь, всего 5-7 минут (11-15% от целого урока). В ходе урока часто нет упражнений, которые бы обучали умению владеть диалогической формой речи. Безусловно, в упражнениях используются задачи, направленные на коммуникацию, то есть диалог, однако, при обучении диалогической речи, соответствуя возрастным психологическим особенностям, рекомендовано использовать именно ситуации. Следовательно, нужно усовершенствовать уже существующие упражнения или составлять новые.

Поэтому второй (формирующий) этап экспериментальной работы – разработка и реализация фрагментов уроков, направленных на формирование умения владеть диалогической формой речи посредством учебно-коммуникативных ситуаций.

Рассмотрим фрагменты уроков, которые направлены на формирование у младших школьников умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка с использованием учебно-коммуникативных ситуаций.

Фрагмент урока №1.

Тема: “I am Peter Pan”

Практическая цель: формирование диалогических умений с использованием учебно-коммуникативных ситуаций; формирование навыков лексики; совершенствование произносительных навыков; умение читать по транскрипции; аудирование с извлечением нужной информации.

Фрагмент:

Ученикам предлагается учебно-коммуникативная ситуация: «Вам нужно представить себя в роли журналиста. Узнайте про Питера Пена у вашего друга, который уже кое-что о нем знает. Расспросите у него о характере и привычках сказочного персонажа». В ходе данного этапа урока ученикам нужно составить в парах диалог. Педагог обязательно контролирует данный процесс: подходит к партнерам, проверяя правильность выполнения этого задания в ходе выполнения работы. Затем прослушивается один диалог. Финальной частью урока является обобщение знаний всем классом про Питера Пена.

Какое-то время данного этапа урока школьники потратили на замешательство, потому что ранее они не выполняли подобного задания. Благодаря дополнительным объяснениям учителя, ребята поняли суть дела и приступили к выполнению задания.

Фрагмент урока №2.

Тема: “About my family”

Практическая цель: формирование диалогических умений с использованием учебно-коммуникативных ситуаций; формирование навыков лексики; совершенствование произносительных навыков.

Фрагмент:

Для обобщения темы урока, ученикам предложили задание, в ходе которого им необходимо составить диалог. Заранее дети принесли фотографию или рисунок своей семьи – это было их задание на дом. Далее ученики получили следующую ситуацию: «К вам в гости пришел новый друг. Вы решили показать ему ваш семейный альбом и рассказать другу о членах своей семьи. Друг задает вам различные вопросы про ваши родственников, а вы показываете фотографии и рассказываете “About your family” Ученики подготавливают диалог, затем учитель спрашивает несколько пар.

Сначала школьники испытывали трудности, используя новую лексику. Потом им в помощь учитель выписал новые слова на доску, и у учащихся исчезло затруднение, а диалоги получились хорошими.

Фрагмент урока №3.

Тема: "I've got a nice family"

Практическая цель: формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-коммуникативных ситуаций, формирование грамматических навыков, развитие умения читать и понимать речь на слух с полным пониманием содержания.

Фрагмент:

Ученикам необходимо закрепить изученную ранее лексику по темам "Family" (семья) и "Look" (внешность) после объяснения им нового материала по грамматике. Ситуация: «Ваш друг рисует портрет вашей семьи и спрашивает у вас об их внешности. Опиши и расскажи о внешности членов твоей семьи». Для упрощения задания, ученики видят на доске функциональную опору в виде неполных (незаконченных) предложений. Составляя диалог учащиеся, соответственно, могут использовать эту опору. Учителю необходимо проверять правильность выполнения задания и подходить к парам в ходе учебного процесса. После выполнения задания класс прослушает один подготовленный диалог своих одноклассников.

Важно отметить, что ученики справились с задачей, при этом они не нуждались в напоминании ранее изученных слов с предыдущего урока.

Фрагмент урока №4.

Тема: "Peter Pan hasn't got a mother"

Практическая цель: формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-коммуникативных ситуаций; формирование навыков грамматики.

Фрагмент:

Учащимся нужно закрепить объясненный им материал по грамматике при помощи составления диалога. Предлагается следующая учебно-коммуникативная ситуация: «Давайте поговорим о семьях ваших друзей, так как мы уже много говорили о вашей семье. Вам нужно представить, что вы находитесь на вокзале. Вы познакомились с попутчиком и разговорились, чтобы быстрее прошло время нахождения на вокзале. Сосед начал рассказывать вам о своем друге и о его членах семьи, потому что он очень им гордится. Не оставайтесь в долгу и расскажите ему о своем друге и его семье». Ученики подготавливают диалог, затем учитель спрашивает несколько пар.

У детей наблюдался энтузиазм, благодаря которому общение между ними было схоже с реальной ситуацией из жизни. Учащиеся вжились в роль.

Фрагмент урока №5.

Тема: “Have you got a sister?”

Практическая цель: Формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-коммуникативных ситуаций, формирование навыков грамматики (вопросительная форма глагола связки “have got”, “haven’t got”, общие вопросы “Have you got...?” и краткие ответы “Yes, I have got”, “No, I have not got”), совершенствование навыков чтения по транскрипции и навыков аудирования.

Фрагмент:

Учащимся нужно закрепить объясненный им материал по грамматике при помощи составления диалога. Им дается следующая учебно-коммуникативная ситуация: «Представьте, что ваш одноклассник должен составить рассказ о составе вашей семьи. Он задает вам вопросы о ваших членах семьи. Вам нужно кратко ответить на его вопросы, потому что вы торопитесь». Учителю необходимо проверять правильность выполнения задания и подходить к парам в ходе учебного процесса. После

выполнения задания класс прослушает один подготовленный диалог своих одноклассников.

В учебники представлены примеры высказываний, поэтому это задание не показалось учащимся трудным.

Фрагмент урока №6.

Тема: “What are they like?”

Практическая цель: Формирование умения владеть диалогической формой речи при помощи учебно-коммуникативных ситуаций, совершенствование навыков лексики и произносительных навыков.

Фрагмент:

В конце урока проверяется то, как учащиеся усвоили новые лексические единицы за счет диалога. Дается следующая учебно-коммуникативная ситуация: «Представьте, что вы только что прочитали сказку «Золушка» и остались под большим впечатлением от ее героев. Расспросите своего соседа по парте о том, кто является его любимым героем в этой сказке и почему». Ученикам дается 2 мин. на подготовку, затем заслушиваются все диалоги, т. к. объем их невелик.

Учащиеся составили диалоги раньше данного им срока, их качество было хорошим. Поэтому можно сделать вывод, что дети хорошо усвоили материал урока, а также диалогическая речь для них стала легче в использовании.

Фрагмент урока №7.

Тема: “Today is Friday”

Практическая цель: Формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-коммуникативных ситуаций, формирование лексических навыков, совершенствование навыков аудирования.

Фрагмент:

В конце урока учащиеся закрепляют новую лексику при помощи диалога. Им дается следующая учебно-коммуникативная ситуация: «Представьте, что у вас сегодня неважное настроение и ваш друг

интересуется почему. Вы ссылаетесь на то, что каждый день недели у вас разное настроение. Расскажите однокласснику про свое настроение в разные дни недели и расспросите про его настроение». Учащиеся составляют диалог в парах, учитель подходит к каждой паре и проверяет правильность выполнения данного задания в ходе выполнения работы. Затем прослушивается 1 диалог.

Учащиеся справились с выполнением данного задания, с удовольствием беседуя друг с другом. Затруднения составляли только новые лексические единицы.

Фрагмент урока №8.

Тема: "Let's go by ship!"

Практическая цель: Формирование навыков диалогической речи с помощью учебно-коммуникативных ситуаций, формирование лексических навыков.

Фрагмент:

В конце урока ученики закрепляют новую лексику при помощи диалога. Предоставляется следующая учебно-коммуникативная ситуация: «Представьте, что ваш сосед хочет съездить к своему другу за границу и просит вас посоветовать: на чем можно добраться до этого места от г. Нязепетровска. Выясните: на чем ему нравится путешествовать». Ученики подготавливают диалог, затем учитель спрашивает несколько пар.

Ученики с легкостью применяют новые лексические единицы в диалогической речи. Учащиеся преодолели собственный страх говорения, стали с большей легкостью использовать новый лексический и грамматический материал в диалоге, наблюдались проявления эмоций в то время, как в самом начале занятий ученики были зажаты и не проявляли своего отношения к высказываемому. Диалогическая речь стала более приближена к живому общению, чем это было ранее.

В процессе наблюдения за учащимися было отмечено, что учебно-коммуникативная ситуация позволяет им вжиться в роль и осуществлять общение без особого труда, т. к. в ситуации полностью объясняется как о чем они должны говорить, какие у них отношения с собеседником, какая обстановка вокруг них, какова цель их общения, каков способ общения. Это соответствует психологическим особенностям учеников младшего звена, т. к. им необходимо погружение в атмосферу общения в связи с их эмоциональностью и впечатлительностью.

После повторной диагностики были получены следующие результаты:

Таблица 4

#### Результаты исследования формирующего этапа

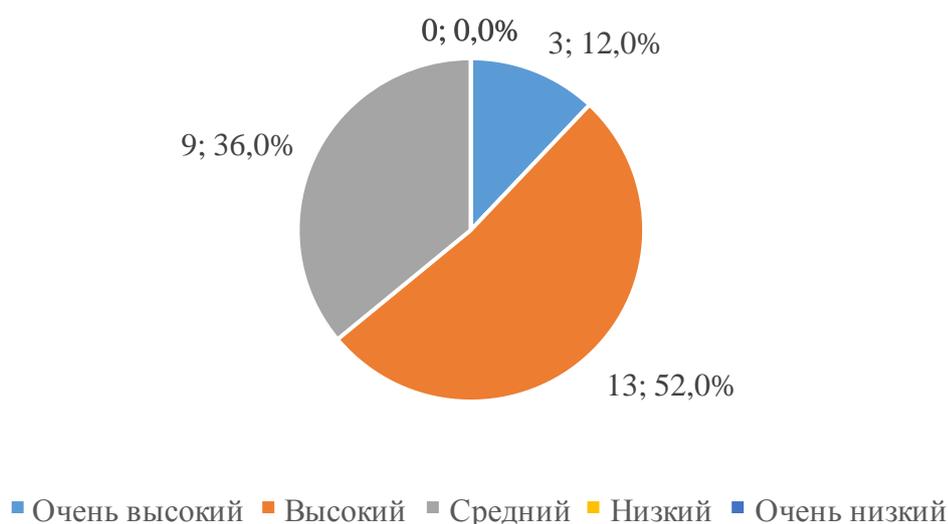
Экспериментальная группа			Контрольная группа		
№	Балл	Уровень	№	Балл	Уровень
1	4	Высокий	1	4	Высокий
2	3	Средний	2	4	Высокий
3	4	Высокий	3	2	Низкий
4	4	Высокий	4	5	Очень высокий
5	4	Высокий	5	4	Высокий
6	3	Средний	6	3	Средний
7	3	Средний	7	2	Низкий
8	4	Высокий	8	3	Средний
9	4	Высокий	9	3	Средний
10	5	Очень высокий	10	3	Средний
11	4	Высокий	11	5	Очень высокий
12	3	Средний	12	4	Высокий
13	4	Высокий	13	3	Средний
14	3	Средний	14	3	Средний
15	4	Высокий	15	3	Средний
16	3	Средний	16	4	Высокий
17	3	Средний	17	3	Средний
18	5	Очень высокий	18	4	Высокий
19	3	Средний	19	3	Средний
20	4	Высокий	20	2	Низкий
21	4	Высокий	21	3	Средний
22	4	Высокий	22	3	Средний
23	3	Средний	23	2	Низкий
24	5	Очень высокий	24	3	Средний
25	4	Высокий	25	3	Средний

В экспериментальной группе очень высокий уровень говорения показали 3 испытуемых, высокий уровень говорения показали 13 младших школьников, средний уровень показали 9 испытуемых, низкий уровень не показал никто (рис. 3).

В результате формирующего этапа исследования видно, что результаты в группе возросли.

Очень высокий уровень на формирующем этапе показали 3 учащихся (12%) против 1 чел. (4%) на констатирующем этапе.

Высокий уровень на формирующем этапе показали 13 учащихся (52%) против 6 чел. (24%) на констатирующем этапе.



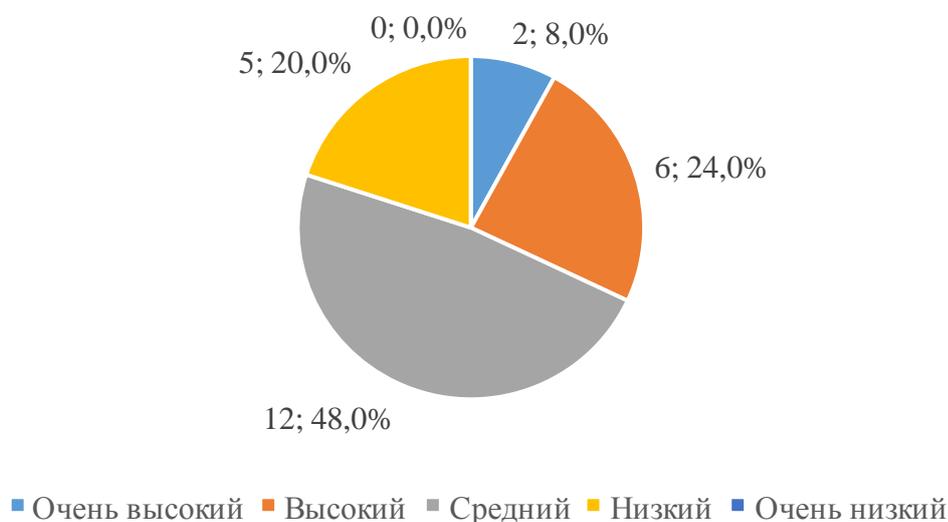
**Рис. 3. Результаты экспериментальной группы на формирующем этапе**

Средний уровень на формирующем этапе показали 9 учащихся (36%) против 13 чел. (52%) на констатирующем этапе.

Низкий уровень на формирующем этапе показали 0 учащихся (0%) против 5 чел. (20%) на констатирующем этапе.

В контрольной группе очень высокий уровень говорения показали 2 испытуемых, высокий уровень говорения показали 6 младших

школьников, средний уровень показали 12 испытуемых, низкий уровень показали 5 младших школьников (рис. 4).



#### **Рис. 4. Результаты контрольной группы на формирующем этапе**

В результате контрольного этапа исследования видно, что результаты в контрольной группе изменились незначительно.

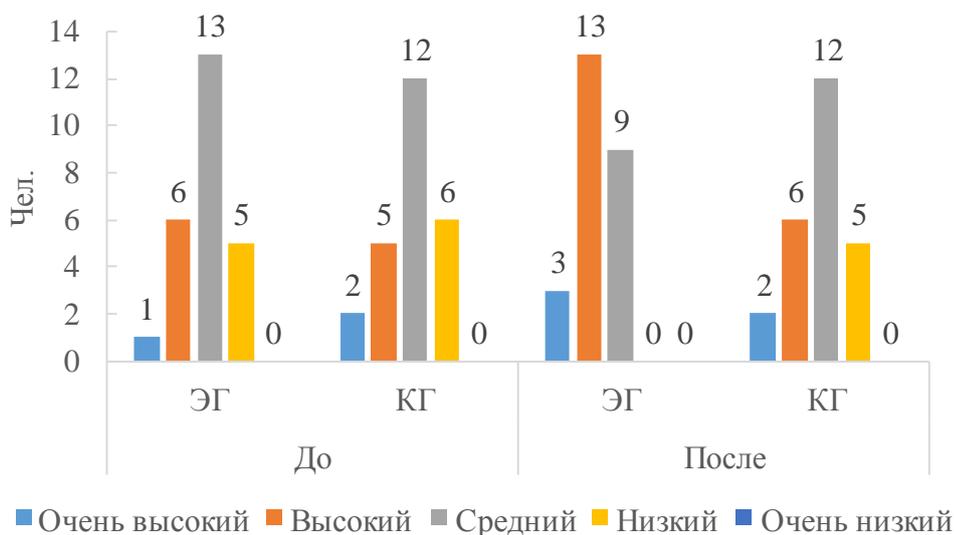
Очень высокий уровень на формирующем этапе показали 2 учащихся (8%) против 2 чел. (8%) на констатирующем этапе.

Высокий уровень на формирующем этапе показали 6 учащихся (24%) против 5 чел. (20%) на констатирующем этапе.

Средний уровень на формирующем этапе показали 12 учащихся (48%) против 12 чел. (48%) на констатирующем этапе.

Низкий уровень на формирующем этапе показали 5 учащихся (20%) против 6 чел. (24%) на констатирующем этапе.

В результате проведения формирующего этапа исследования, мы получили возрастания результатов по уровню говорения в экспериментальной и контрольной группах. Однако, в экспериментальной группе результаты возросли гораздо больше (см. рис. 5).



**Рис. 5. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп**

Очень высокий уровень в экспериментальной группе показали на 1 чел. (4%) больше младших школьников, чем в контрольной группе.

Высокий уровень в экспериментальной группе показали на 7 чел. (28%) больше младших школьников, чем в контрольной группе.

Средний уровень в экспериментальной группе показали на 3 чел. (12%) меньше младших школьников, чем в контрольной группе.

Низкий уровень в экспериментальной группе показали на 5 чел. (20%) меньше младших школьников, чем в контрольной группе.

Для более полного сравнения вновь были рассчитаны средние баллы по группам на формирующем этапе (табл. 5).

Таблица 5

**Средние баллы по группам на контрольном этапе**

Группа	Средний балл
Экспериментальная	3,76
Контрольная	3,2

Как видно из табл. 3, результаты в группах действительно возросли, однако, в экспериментальной группе результаты выросли на 20,5%, а в контрольной группе возросли только на 2,5%.

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни предоставлены в табл. 6.

Таблица 6

### Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни на контрольном этапе

Расчетный U-критерий Манна-Уитни	Табличный U-критерий Манна-Уитни ( $p < 0,05$ )	Уровень значимости
194	227	0,05

При статистической обработке данных получили значимые различия результатов между группами.

Следовательно, можем утверждать, что гипотеза исследования о том, что уровень умения владеть диалогической формой речи у младших школьников будет выше, если на уроках английского языка будут использованы разработанные нами фрагменты уроков, доказана.

### Выводы по второй главе

Проведенная экспериментальная работа по обучению диалогической речи при помощи учебно-коммуникативных ситуаций позволила сделать следующие выводы:

В ходе экспериментальной работы мы изучили уровень сформированности умения владеть диалогической формой речи на уроках английского языка и разработали фрагменты уроков с использованием учебно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение диалогической речи. Было проанализировано две методики по формированию диалогических умений у младших школьников на уроках английского языка. Это методика по Филатову В.М. и методика по Роговой Т.В. и Верещагиной И.Н.

Анализ учебно-методического комплекта показал, что упражнений, направленных на обучение диалогической речи недостаточно. Упражнений с использованием ситуаций небольшое количество. Низкий уровень сформированности умений диалогической речи не отвечает потребностям

общества и общеобразовательной программы и не удовлетворяет самих учащихся.

В результате проведения констатирующего этапа исследования, мы получили практически идентичные результаты по уровню говорения в экспериментальной и контрольной группах. В результате проведения формирующем этапа исследования, мы получили возрастания результатов по уровню говорения в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе результаты выросли на 20,5%, а в контрольной группе возросли только на 2,5%.

Анализ экспериментальной работы показал эффективность использования разработанных фрагментов уроков английского языка по формированию умения владеть диалогической формой речи, особенностью которых было использование учебно-коммуникативных ситуаций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ и экспериментальное исследование проблемы обучения диалогической речи с использованием учебно-коммуникативных ситуаций позволяет систематизировать полученные результаты в виде совокупности следующих выводов.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования умения владеть диалогической формой речи. Важно знать, что при организации уроков английского языка по формированию диалогических умений у младших школьников учитывается сущность диалогических умений, их значение и характеристика. Диалогическая форма речи трактуется как одна из форм устной речи, как сложная речевая деятельность, т.е. обмен высказываниями между собеседниками зависит от речевого поведения партнера, его речь должна быть эмоционально окрашена, обусловлена и обращена к слушателю. Современное преподавание иностранного языка невозможно без обучения диалогической речи наряду с другими видами речевой деятельности.

Основной целью обучения иностранному языку в начальной школе является развитие личности ребенка, его мышления, воображения, слуха (интонация, различие звуков), создание условий для адаптации учащихся к применению иностранной лексики в речи. Таким образом, ведущей целью обучения английскому языку, является умение общаться на данном языке. т. е. обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации.

В ходе исследования на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы установлено, что основным и наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений у младших школьников является учебно-коммуникативная ситуация.

Анализ учебно-методического комплекта показал, что упражнений, направленных на обучение диалогической речи недостаточно. Упражнений

с использованием ситуаций небольшое количество. Низкий уровень сформированности умений диалогической речи не отвечает потребностям общества и общеобразовательной программы и не удовлетворяет самих учащихся.

В результате проведения констатирующего этапа исследования, мы получили практически идентичные результаты, которые позволили выявить уровень говорения в экспериментальной и контрольной группах.

В результате проведения формирующем этапа исследования, мы получили возрастание результатов по уровню говорения в экспериментальной и контрольной группах. Экспериментальная проверка выдвинутой гипотезы подтвердила эффективность использования разработанных фрагментов уроков английского языка по формированию умения владеть диалогической формой речи, особенностью которых было использование учебно-коммуникативных ситуаций.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, выдвинутая гипотеза подтвердилась, продолжение нашей работы мы видим в разработке фрагментов уроков английского языка по формированию умения владеть диалогической формой речи, особенностью которых было использование учебно-коммуникативных ситуаций, для 3 и 4 классов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева, О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О.В. Агаева. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/20/1289>.
2. Брагина, Л.Ф. О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи [Текст] / Л.Ф. Брагина // Иностранные языки в школе. – 2017. – №3. – С. 22-27.
3. Брагина, Л.Ф. О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи на средней ступени обучения [Текст] / Л.Ф. Брагина // Иностранные языки в школе. – 2017. – №4. – С. 43-48.
4. Будниченко, Е.П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка [Текст] / Е.П. Будниченко // Иностранные языки в школе. – 2011. – №1. – С. 58.
5. Вайсбруд, М.Л. Обучение диалогической речи [Текст] / М.Л. Вайсбруд // Иностранные языки в школе. – 2015. – №4. – С. 11-17.
6. Валмтейн Л.Л. Английский язык в школе// Начальная школа.- 1993.- № 2.- С.22.
7. Гальскова, Н.Д. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2016. – №1. – С. 13-18.
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1 [Текст] / В.И. Даль. – М.: Цитадель, 2016.
9. Диалогическая форма общения [Текст] // Содержание обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Педагогика, 2014. – С. 66.
10. Жилкина, Д.Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Д.Н. Жилкина // Иностранные языки в школе. – 2016. – №1. – С. 59.

11. Заборцева, Ю.Г. Методы обучения диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Ю.Г. Заборцева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/551396>.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь.- М.: Издательский центр «Академия».- 2000.- 176 с.
13. Корнаева, З.В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе [Текст] / З.В. Корнаева // Иностранные языки в школе. – 2017. – №1. – С. 36-42.
14. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Высшая школа, 2015. – 284 с.
15. Логический словарь-справочник [Текст] / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 2015. – 720 с.
16. Моисеева, С.А. Об особенностях обучения коммуникативному поведению на уроках иностранного языка [Текст] / С.А. Моисеева // Лингводидактические проблемы обучения. Вып. 3. – Белгород, 2013. – С. 118-120.
17. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Мн.: Выш. шк., 2017. – 522 с.
18. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. психолого-педагогическая готовность ребенка к школе.- М.: Владос.-2002.- 170 с.
19. О некоторых приемах обучения диалогической речи [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2011. – №3. – С. 51-54.
20. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках [Текст] / Под ред. Л.С. Желяниной, М.Л. Вайсбурд, С.В. Калининой. – М.: АСТ, 2016. – 472 с.
21. Особенности использования ситуаций при обучении диалогической речи [Текст] // Лингвистические и психолого-педагогические проблемы теории и практики. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – С. 149-155.

22. Остапенко, Д.Г. К вопросу обучения диалогической иноязычной речи [Текст] / Д.Г. Остапенко // Вопросы романно-германского языкознания. – Саратов: Саратовский университет, 2017. – Вып. 9. – С. 81-87.

23. Оценка результатов учебной деятельности учащихся по предмету «Иностранный язык» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-373555.html>.

24. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2015. – 208 с.

25. Подласый И.П. Педагогика начальной школы.- М.: Владос.- 2001.- 340 с.

26. Педагогическое речеведение: словарь-справочник [Текст] / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 2017. – 312 с.

27. Рогова, Т.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст] / Т.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2016. – 368 с.

28. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 2013. – 128 с.

29. Слободкина, Н.Я. Вопросы коммуникативного обучения иностранному языку [Текст] / Н.Я. Слободкина // Иностранные языки в школе. – 2015. – №2. – С. 42-49.

30. Словарь русского языка: в 4-х т. [Текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 2016. – 702 с.

31. Современный курс дисциплины английского языка в свете требований времени [Текст] // English. – 2016. – №18. – С. 21-23.

32. Соловова Е.Н. методика обучения иностранному языку.- М.: Просвещение.- 1003.- 320 с.

33. Сосновская, Г.И. Об обучении диалогической форме общения [Текст] / Г.И. Сосновская // Иностранные языки в современном мире – Казань, 2015. – С. 276.
34. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Под ред. А.Д. Клименко. – М.: Педагогика, 2011. – 403 с.
35. Филатов В.М. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам.- Ростов-на-Дону: Онион.-1996.- 323 с.
36. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной основной школе.- Ростов-на-Дону: Онион.- 2004.- 230 с.
37. Филатов В.М. Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже.- Ростов-на-Дону: Онион.- 2002.-352 с.
38. Филатова, Т.Н. Создание коммуникативных задач на уроке английского языка [Текст] / Т.Н. Филатова // Английский язык в школе. – 2011. – №1. – С. 2-4.
39. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя.- М.: Просвещение.- 1991.- 340 с.
40. Чепиков В.Т. Педагогика.- М.: Новое знание.- 2003.- 420 с.
41. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога. – М.: ВАКО, 2005.
42. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии.- М.: Элайда.- 2000.- 704 с.