



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И МОНЯ

Формирование умений диалогической речи в межкультурном контексте

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Направленность программы бакалавриата
«Немецкий язык. Английский язык»

Проверка на объем заимствований

73,49 % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

« 14 » июня 20 18 г.

зав. кафедрой немецкого языка

и МОНЯ

Быстрой Елена Борисовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/090-5-1

Гунько Екатерина Анатольевна

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Быстрой Елена Борисовна

Челябинск

2018 год

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. Роль и значение межкультурного подхода в процессе формирования умений диалогической речи..... | 6 |
| 1.1 Ретроспективный анализ проблемы применения межкультурного подхода в теории и практике языкового образования..... | 6 |
| 1.2. Характерологические особенности диалогической речи как объекта изучения в методическом ракурсе..... | 13 |
| 1.3. Формирование умений диалогической речи в межкультурном контексте..... | 18 |
| Выводы по главе I..... | 27 |
| ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по апробации УМК с применением упражнений по формированию умений диалогической речи в межкультурном контексте..... | 29 |
| 2.1. Цели и задачи эксперимента..... | 29 |
| 2.2. Методика проведения опытнo-экспериментальной работы..... | 40 |
| 2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы..... | 57 |
| Выводы по главе II..... | 66 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 68 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 70 |

Введение

В XXI веке во многих многих странах, как в Европе, так и в других частях мира произошли быстрые экономические, политические, социальные и культурные изменения. Интенсивней начали развиваться связи между различными странами, нациями и культурными группами. В результате как для целого культурного сообщества, так и для каждого отдельно взятого человека возникает следующая проблема: с одной стороны, сохранение собственной культурной самобытности, с другой стороны, адаптация к новым культурным условиям. Чтобы органично связать эти противоположности, будь то для отдельного индивидуума, или для целых культурных, этнических или социальных сообществ, необходимо обладать межкультурными знаниями.

Культура - это социальный феномен, затрагивающий все сферы общества и характеризующийся особым отношением к ее ценностям и нормам. Культура это универсальная для общества, организации и группы характерная система ориентирования. Эта система ориентации состоит из конкретных символов, которые существуют в конкретном обществе. Она влияет на восприятие, мышление, ценности и действия всех его членов и тем самым определяет их принадлежность к обществу. Культура как система ориентации структурирует для человека, принадлежащего к конкретному обществу, специфичную область действия и тем самым создает предпосылки для развития независимых форм управления окружающей средой.

Незнание культур и обычаев, свойственных для конкретной страны, препятствует процессу общения и вызывает непонимание. Поэтому в процессе обучения иностранным языкам возникает внутренняя необходимость использования культурологического материала в программе обучения.

Это определяет актуальность выбранной нами темы исследования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основ-

ного общего образования обучающиеся должны владеть знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка и уметь строить своё речевое поведение адекватно этой специфике [59]. Процесс обучения иностранному языку в качестве средства общения будет продуктивным, если создать условия реальной коммуникации, активно использовать иностранный язык в естественных ситуациях.

Обучение иностранному языку тесно связано с межкультурной коммуникацией. На каждом уроке иностранного языка происходит практическое погружение в иную культуру посредством языка - ее основного носителя. Поэтому внимание преподавателей иностранного языка должно быть максимально направлено на развитие коммуникативных способностей. Для этого необходимо освоить и новые методы преподавания, и принципиально новые материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться.

Поэтому **объектом** нашего исследования является обучение диалогической речи в процессе преподавания иностранного языка.

Предмет исследования- обучение диалогической речи в межкультурном контексте.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка результативности процесса формирования умений диалогической речи в межкультурном контексте.

В ходе исследования нами была выдвинута следующая **гипотеза**, согласно которой процесс формирования умений диалогической речи будет более успешным, если он будет организован на основе реализации межкультурного подхода.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «межкультурный подход» и его характерологические особенности.
2. Изучить теорию вопроса об умениях диалогической речи.
3. Изучить проблему межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку.

4. Разработать учебно-методический комплекс, способствующий более эффективному развитию умений диалогической речи в межкультурном контексте.
5. Провести эксперимент с целью выявления эффективности разработанного на основе межкультурного подхода учебно-методического комплекса.

При выполнении данной работы мы использовали следующие **методы исследования:**

1. Анализ научно-методической литературы по данной теме.
2. Наблюдение, в процессе которого мы пришли к выводу, что в данном классе можно проводить нашу опытно-экспериментальную работу, так как состав групп был идентичен по уровню сформированности умений диалогической речи.
3. Беседа.
4. Изучение школьной документации.
5. Проведение эксперимента, который включал в себя предэкспериментальный и постэкспериментальный срезы.

ГЛАВА I. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1. Ретроспективный анализ проблемы применения межкультурного подхода в теории и практике языкового образования

Формирование проблемы межкультурной коммуникации уходит своими корнями в эпоху античности. Аристотель, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант и другие ученые и философы изучали природу диалога, сложную и противоречивую взаимосвязь между двумя собеседниками. Многие отмечали, что не познав жизни, не познаешь язык, поэтому при обучении латинскому языку они описывали исторические и социальные условия жизни. Комментарии касались самых различных областей - от географии до социального поведения.

Я. Коменский, И. Песталоцци, стоящие у основ педагогики как науки, указывали на важную роль культуры и языка при формировании личности. К.Д. Ушинский считал необходимым в процессе воспитания и образования соблюдать принцип культуросообразности. Изыскания на тему цивилизации и культуры часто встречаются так же в работах Н. Данилевского, Н. Бердяева, Ф. Ницше, О. Шпенглера, К. Ясперса и других ученых.

Основоположником теории межкультурной коммуникации является американский лингвист и антрополог Э.Холл. В своей книге «Культура как коммуникация: модель и анализ» впервые встречается термин «Межкультурная коммуникация» как особая область человеческих отношений. Он первый доказал тесную взаимосвязь между культурой и коммуникацией и постулировал: «Коммуникация – это культура, культура – это коммуникация» [Гриффин 2015: 11].

В США в период с 1960 по 1970гг. межкультурная коммуникация из нового научного направления превратилась в учебную дисциплину. В исследо-

ваниях американских ученых Л. Самовара и Р. Портера понятие межкультурной коммуникации рассматривается как акт общения в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции участников, существенным образом влияющих на успешный или неуспешный результат коммуникации. В этот период научная область межкультурной коммуникации приобрела междисциплинарный статус, так как ее исследованием стали заниматься антропологи, культурологи, лингвисты и культурологи [43].

В России межкультурная коммуникация рассматривалась в рамках социолингвистики. Лингвострановедческие знания всегда имели большую значимость, но долгое время они не выделялись как самостоятельная педагогическая теория. Только в начале XX вв. изучение культуры изучаемого языка становится в равной степени важным, как и обучение навыкам устной речи. Значимость включения лингвострановедческих и социокультурных компонентов в содержание обучения иностранным языкам рассматривается в работах многих отечественных ученых: В.Г. Костомарова, Г.В. Елизаровой, Е.М. Верещагиной, П.В. Сысоева, Г.Д. Томахина, З.Н. Никитенко и других.

При обучении иностранному языку в 60-х гг. культура рассматривалась как отдельный самостоятельный элемент. А.А. Миролубов утверждал, что ознакомление с культурой страны изучаемого языка является компонентом в достижении общего образования. Но так как содержащийся в учебниках страноведческий материал имел второстепенное значение, в пособиях не было представлено специально разработанных упражнений [37].

В 70-80 гг. стало очевидно, что в успешном общении на иностранном языке играет роль не только владение лексическим и грамматическим материалом, но и наличие внеязыковых знаний, касающихся культуры и обычаев той или иной страны. Выявилась необходимость развития умений социального поведения в ситуациях повседневного общения с представителями иноязычной культуры. И только в 90-е гг. XX в. исследователи пришли к осознанию потребности актуализации личности обучающегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Появились и

стали развиваться различные методические подходы в обучении иностранным языкам: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, М.А. Суворова), социокультурный (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) и др. Эти подходы применялись педагогами-практиками в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе. Рассмотрим более подробно подходы этих авторами.

Основоположниками лингвострановедения являются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, которые и ввели в практику этот термин. Они выделили следующие основные функции лингвострановедения— коммуникативную, кумулятивную (накопительную) и директивную (направляющую, воздействующую, формирующую личность), и тем самым заложили основы лингвострановедения как средства формирования личности, изучающей иностранный язык [23].

Лингвострановедческий подход в рамках общеобразовательной школы рассматривается учеными как средство развития мотивации обучающихся и повышения их познавательного интереса к изучению иностранного языка в процессе ознакомления с иноязычной культурой. Авторы также отмечают воспитательное значение лингвострановедческого аспекта и его направленность на учет индивидуальных особенностей каждого ученика как субъекта обучения.

Большие возможности для сочетания лингвистических и межкультурных аспектов в процессе обучения иностранному языку предоставляет использование лингвокультурологического подхода, который уходит своими корнями в лингвокультурологию – науку, возникшую на стыке лингвистики и культурологи и изучающую «взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную культуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [Хроленко 2016: 9].

Объектом изучения лингвокультурологии являются фоновые знания жителей страны, представленные в их языковом сознании и связанные с религией, культурой, обычаями и бытом, иными словами то, что составляет языковую картину мира носителей языка и культуры и делает их представителями именно данной культуры. Знание иной картины мира и умение пользоваться этим знанием в процессе общения обеспечивают понимание между участниками коммуникации.

Лингвокультурологический подход ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых современным обществом, на полную, объективную интерпретацию фактов и явлений из различных областей жизни страны изучаемого языка. Данный подход предполагает достаточно глубокие знания ИЯ для исследования проявлений культуры народа [63].

Образовательная парадигма одной из главных целей обучения иностранному языку считает формирование социокультурной компетенции. Целью формирования этой компетенции является поликультурная толерантная личность, способная участвовать в диалоге культур. При этом следует учитывать, что социокультурное образование осуществляется на всех этапах обучения иностранному языку и основывается на принципах социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, разработанному В.В. Сафоновой, П.В. Сыроевым, Е.Н. Солововой и др. [22].

По определению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция включает лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции, позволяющие носителю языка «ориентироваться в социокультурных ситуациях аутентичной языковой среды, избежать социокультурные «ловушки» и препятствия, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения» [Сафонова 2004: 15]. Принцип диалога культур, являющийся основополагающим принципом социокультурного подхода, определяет процесс обучения языку и

культуре через познание культурных ценностей других народов. Социокультурное наполнение является обязательным для учебных материалов, применяемых в учебном процессе.

Этот подход нацелен на обеспечение межкультурной коммуникации обучающихся. Включение в процесс обучения ИЯ культурных знаний способствует не только поддержанию мотивации обучающихся, но и обеспечивает им возможность успешной вторичной социализации посредством иностранного языка.

В настоящее время культурная составляющая образования диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на формирование межкультурных коммуникативных умений обучающихся и расширение рамок учебного процесса за счет «выхода» школьников в реальный контекст общения. Именно на достижение этой цели обучения направлен межкультурный подход.

Работ, посвященных изучению межкультурного подхода как самостоятельного направления в обучении иностранного языка, не так много. Анализ концепций ученых позволяет заключить, что при определении межкультурного подхода авторы придерживаются разных точек зрения.

Первое направление в исследовании данного подхода связано с подчеркиванием важности познания иной культуры, картины мира, особенностей (стереотипных, ценностных, поведенческих, социальных) носителей языка. Представители данного направления (Л.А. Гусейнова, Г.А. Масликова, Е.С. Орлова, И.Л. Плужник) выдвигают на передний план страноведческие, лингвокультурологические и социокультурные знания в области иной лингвокультурной специфики, необходимые ученикам для успешной коммуникации с носителями языка. Владение данными знаниями способствует расширению границ концептуальной картины мира вторичной языковой личности, речевого/неречевого поведения представителей иноязычной коммуникативной культуры при сопоставлении со своей, овладению системой «инокультурных» понятий и реалий для оперирования иноязычным материалом в конкретной

практической деятельности. Межкультурное обучение, таким образом, имеет место, когда человек стремится при общении с представителями другой культуры «понять его специфическую систему ориентиров, интегрировать в свою и применять для действий и мыслей в чужом культурном контексте» [Орлова 2006: 181].

Таким образом, ученые, применяя данный принцип, отводят ключевую роль культуре страны изучаемого языка.

Второе направление в изучении межкультурного подхода связано с акцентуацией доминирования влияния родной культуры при овладении языком и культурой иного лингвосоциума. Представители данного подхода (E. Kiel, B. Sandhaas, I. Zacharaki), выявляя тенденции культурного неравенства при обучении иностранному языку в естественном языковом окружении, говорят о приверженности обучающихся нормам и ценностям родной культуры. Две культуры и их представители тем более чужды по отношению друг к другу, чем больше различаются особенности их жизни. «Чуждое», таким образом, рассматривается как категория, противоположная «своему». Это приводит к негативной оценке других людей как чужих [10].

Такой этноцентризм, с точки зрения ученых, является неизбежным, и его необходимо учитывать в процессе овладения иной культурой. Главный критерий правильного понимания отношений между «своим» и «чужим», по мнению ученых, заключается в том, чтобы не рассматривать их как категории, враждебные друг другу, а как взаимовлияющие, дополняющие друг друга компоненты.

Третье направление в изучении потенциала межкультурного подхода связано с идеей равноправного присутствия двух культур – иной и родной. Данное направление придерживается группа ученых (А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова, Е.Г. Тарева, Чэнь Шуан, Н.В. Языкова), которые рассматривают межкультурный подход как необходимое условие при обучении иностранному языку. Межкультурная концепция, оставаясь самой «моло-

дой» среди других культуросообразных направлений в обучении иностранному языку, приобрела статус полноценного подхода, который «предполагает учет в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников коммуникации – представителей двух «лингвосоциумов» [56].

Как указывает Е.Г. Тарева, усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении:

- знакомство с фактом иной культуры;
- перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей;
- переосмысление родной культуры;
- постижение с этих позиций явления иной культуры [Тарева 2014: 49].

Конечной целью такой познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которое многократно пропускается через родную культуру обучающегося. При переоценке факта родной культуры обучающийся как бы воспринимает его глазами представителя иного лингвосоциума и понимает возможность иной интерпретации этого факта. «При этом обучающийся начинает осознавать то, что было ранее неосознанным, т.к. родная картина мира была присвоена им произвольно и не требовала дополнительного понимания в силу того, что все окружающие обладают ею же» [Там же: 51].

Таким образом, рассмотрев три основных направления интерпретации межкультурного подхода при обучении ИЯ, можно отметить, что третье направление является особенно востребованным в современном образовательном процессе. Именно равноправное отношение между двумя культурами – родной и иной – является необходимым условием осуществления обучающимися диалога культур. Обучающимся необходимо не только овладевать страноведческими и социокультурными знаниями при изучении иностранного языка, но также углублять свое представление о родной культуре, переосмысливать ее место в едином мировом пространстве.

1.2. Характерологические особенности диалогической речи как объекта изучения в методическом ракурсе

Наиболее распространенной формой общения, как известно, является диалогическая. В широком смысле слова диалог понимается как «акт непосредственного общения двух людей, протекающего в форме перемежающихся, ситуативно-обусловленных речевых действий (поступков) [27].

Согласно И.Л. Бим, диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. [9].

Поэтому, как считает С.Ф. Шатилов, дающий более полное определение, «диалогическое общение следует рассматривать как процесс совместного речетворчества, в котором речевое поведение каждого из участников в значительной мере определяется речевым поведением другого партнера» [Сакаева 2016: 110].

Е.Я. Григорьева отмечает, что «содержание в диалоге формируется при опоре на общий опыт говорящих, на элементы обстановки разговора, с учетом жестов и мимики, а также с ориентировкой на языковой контекст. Это позволяет многое не называть ввиду его достаточной ясности для говорящих. Передача информации в диалоге идет сразу по нескольким каналам: словесному, интонационному, мимико-жестикуляционному, ситуативно-предметному» [Григорьева 2014: 17].

Таким образом, диалогическую речь следует рассматривать как сложный речевой процесс, в котором речь одного из участников зависит от речевого поведения другого.

Диалогической речи свойственен ряд характеристик:

1. Мотивированность.
2. Обращенность.

3. Эмоциональность.
4. Ситуативность.
5. Реактивность [Сакаева 2016: 110].

Рассмотрим более подробно значение каждой черты, присущей диалогической речи.

Мотивированность диалогической речи означает, что, начиная высказывание, говорящий всегда преследует какую-либо цель, вызванную внешними или внутренними стимулами. Поэтому на уроке иностранного языка необходимо вызвать у обучающихся этот стимул и создать на уроке атмосферу, благоприятствующую общению на иностранном языке, стимулировать обучающихся выражать свое мнение, мысли, чувства, а не просто воспроизводить заученный текст.

Обращенность тесно связана с предыдущей характеристикой диалогической речи. При ведении диалога человек ставит перед собой определенную задачу: поделиться мыслями, убедить, расспросить, доказать или попросить что-либо у собеседника. Поэтому учитель должен давать на уроке соответствующие установки, которые помогут реализовать эти две характеристики.

Поскольку говорящий выражает свои чувства, отношение и мысли, то диалогическая речь всегда носит эмоциональный характер. Важно научить обучающихся интонационно выделять главное в своих высказываниях, чтобы их речь звучала естественно.

Ситуативность – одна из наиболее важных характеристик диалогической речи. Речь не может существовать во всех ситуациях, так как именно она определяет мотив говорения. Поэтому будет диалогическое общение на уроке успешным или нет, напрямую зависит от того, насколько правильно были поставлены учителем и восприняты обучающимися условия языковой ситуации. Поэтому учитель может стимулировать диалогическую речь на уроке путем использования реальных ситуаций или создания учебно-речевых ситуаций с помощью вербально-словесного описания ситуации или использования наглядности: функциональных опор, предметов, картинок, игрушек и др.

Реактивность диалогической речи предполагает непредсказуемость реакций собеседника. Это влечет за собой ряд трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся и учитель при работе над диалогической речью. Непредсказуемость диалога требует от обучающихся умения быстро изменять первоначально намеченную логику разговора, использовать различные приемы, чтобы достигнуть цели общения. Нередко случается, что у обучающихся нет необходимых коммуникативных умений не только на иностранном, но и на родном языке. При недостаточной развитости этих умений обучающимся трудно входить в контакт с другими, вежливо отвечать на вопросы, поддерживать разговор и адекватно использовать мимику, жесты, интонацию. Еще одной трудностью является то, что диалог предполагает двустороннюю обратную связь, а значит нужны так же навыки аудирования. Для успешного ведения диалога нужны достаточный уровень фонематического слуха, компенсаторное умение и вероятностное прогнозирование [66].

Еще одной особенностью диалога является то, что для него свойственно употребление вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию, говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т.п. Для ведения естественного диалога все эти клише должны быть доведены до автоматизма.

Существует множество классификаций диалогов. Ю.В. Рождественский приводит следующую классификацию по видам модальности:

- высказывание-реплика – побуждение;
- высказывание-реплика – вопрос;
- высказывание-реплика – повествование.

Ю.В. Рождественский учитывает также и ответную реакцию выделяя среди них следующие варианты:

- ответ с новым содержанием;
- действие;
- пересказ;

– умолчание или отсутствие действия [Круглова 2016: 155].

Немецкий исследователь И. Ипсен выделяет три типа диалога:

– диалог, в котором вопрос и ответ дополняют друг друга и создают единое высказывание о предмете;

– диалог, в котором ответ выступает как возражение на первоначальное высказывание;

– диалог, в котором вопрос и ответ разъясняют исходное утверждение [Там же: 155].

Опираясь на внешнюю форму диалога и характер его протекания, М.К. Бородулина и Н.М. Минина делят законченные диалогические высказывания на четыре типа:

– расспрос;

– беседу;

– диспут и дискуссия;

– спор [Там же: 156].

При оценке успешности обучения говорению в диалогической форме могут быть использованы качественные и количественные ее характеристики. К первым относятся прежде всего адекватность реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога, а также учет социального ранга, экспрессивность речи, темп, грамматическая и фонетическая чистота речи, структурное разнообразие реплик. К количественным параметрам относят высказывания, то есть количество реплик, отсутствие пауз [52].

По словам Букичевой О.А., диалог связан с тремя умениями, обеспечивающими ход беседы:

Первое умение - стимулирование высказывания собеседника. Оно может быть в ходе вопроса (Kannst du mir das Buch anleihen?), утверждения (Wollen wir spielen) или просьбы (Hilf mir, bitte).

Второе умение - реагирование на речевой стимул. Реплика - стимул и реплика - реакция составляют диалогическое единство. Наиболее распространены четыре типа диалогических единств:

- Вопрос-утверждение: Gehst du nach Hause? – Nein, ich bleibe noch in der Schule.
- Вопрос-вопрос: Gehst du nach Hause? – Warum fragst du mich?
- Утверждение-утверждение: Ich gehe nach Hause. – Ich auch.
- Утверждение-вопрос: Ich gehe nach Hause. – Warum gehst du nach Hause?

Третье умение - развертывание реплики ответа, придание высказываниям характера беседы:

- Вопрос-утверждение: - Möchtest du noch Fish? – Nein, danke. Das schmeckt super, aber ich bin wirklich schon satt.
- Утверждение-утверждение: - Diese Tafel Schokolade ist für dich. – Vielen Dank! Ich habe Süßigkeiten gern [12]!

Таким образом, можно сделать вывод, что диалог является сложным видом речевой деятельности в плане обучения. Стержневое значение при этом принадлежит опоре на реальные ситуации. Только созданные учителем условия реального общения на уроке смогут подготовить обучающихся к межкультурной коммуникации.

1.3. Формирование умений диалогической речи в межкультурном контексте

Организация процесса обучения школьников диалогической речи в межкультурном контексте трудная задача, требующая немалой затраты времени и

усилий как со стороны учителя, так и со стороны обучающихся. Учитель должен добиваться, чтобы этот процесс стал целенаправленным, поэтапным и управляемым.

Согласно требованиям ФГОС, у обучающихся должна быть сформирована коммуникативная иноязычная компетенция, необходимая для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. Они должны владеть знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка и уметь строить своё речевое поведение адекватно этой специфике; уметь выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка. В плане диалогической речи обучающиеся должны вести беседу, реализуя такие коммуникативные функции, как получение информации; обмен мнениями, (впечатлениями, суждениями) о спектакле, фильме, книге и т.п. возражение по поводу оценки того или иного факта, события с обоснованием своей точки зрения [60].

В современной школе, в условиях реализации ФГОС к уровню владения диалогической речью предъявляются следующие требования:

В начальной школе диалогическое общение осуществляется на элементарном уровне языка, в пределах сфер, тематики и ситуаций общения, обозначенных программой. Обучающиеся создают микродиалоги под руководством учителя, с опорой на образец (например, знакомство с новым учеником). 2 - 4 реплики с каждой стороны.

В 1-ом классе обучающиеся должны уметь поприветствовать друг друга, попрощаться, представиться и спросить имя партнёра, извиниться, запросить какую-либо информацию. Должны уметь выражать эмоциональную оценку (согласие или несогласие, сожаление или радость, просьбу и благодарность за неё, а также отказ от чего-либо).

Во 2-4 классе обучающиеся должны уметь поприветствовать и ответить на приветствия (в том числе и по телефону), попрощаться и ответить на прощание (в том числе и по телефону), представиться и представить кого-либо, извиниться и отреагировать на извинения, спросить о самочувствии и ответить

на подобный вопрос, выразить добрые пожелания; научить вести беседу об увиденном, обмениваться мнениями.

В 5-7 классе обучающиеся должны уметь без предварительной подготовки вести несложную беседу с речевым партнёром в связи с предъявленной ситуацией общения, а также содержанием увиденного, услышанного и прочитанного, выражая своё отношение к предмету высказывания. Высказывание должно содержать не менее 4-6 реплик, правильно оформленных в языковом отношении и отвечающих поставленной цели.

В 8-9 классе обучающиеся должны без предварительной подготовки вести беседу с одним или несколькими собеседниками, спонтанно реагируя на изменение речевого поведения собеседника и выражая личное отношение к предмету обсуждения. Высказывание каждого собеседника должно содержать не менее 6-8 реплик, правильно оформленных в языковом отношении и отвечающих коммуникативной задаче.

В 10-11 классе обучающиеся должны уметь общаться с одним или несколькими собеседниками, выражая своё отношение к излагаемым фактам и давая им свою оценку. Объём высказывания - не менее 12-15 фраз [15].

Резюмируя вышеизложенное, мы должны отметить тот факт, что процесс формирования умений диалогической речи должен иметь яро выраженную межкультурную направленность, так как именно она способствует подготовке обучающихся к межкультурному общению, повышению их мотивации к изучению иностранных языков в межкультурном контексте. На основании вышеизложенных умений, которыми должны овладеть школьники при обучении диалогической речи, можно выделить и те упражнения, которые помогут сформировать эти умения.

Одним из наиболее важных моментов в плане развития у умений в диалогической речи является способность проявлять инициативу (задавать различного вида вопросы), так как, задавая вопрос, обучающийся стимулирует собеседника к ответному речевому действию. Но только лишь отработка разного вида вопросов не приведет к развитию умений диалогической речи. И

здесь на помощь учителю приходит диалог с пошаговым управлением, в котором школьники имеют опору как по содержанию, так и по форме, а это облегчает взаимодействие их как речевых партнёров.

Такой диалог даёт хорошие результаты на этапе развития подготовленной речи, так как он представляет собой условно – речевое упражнение с содержательной и зрительной (по необходимости) опорой. Опора диалога должна служить не только подсказкой для детей, но и быть одновременно средством передачи социокультурных знаний, для подготовки к межкультурной коммуникации. Она всегда ситуативно-обусловлена и способствует погружению в мир иноязычной культуры [41].

Для развития умений диалогической речи в межкультурном контексте большое значение имеют условно-речевые упражнения с разными опорами. Основная цель условно-речевых упражнений применительно к обучению диалогу – овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации. Последний пункт является особо важным, так как только заучиванием речевых образцов и готовых диалогов нельзя овладеть необходимыми умениями для успешной межкультурной коммуникации. Ситуации, созданные учителем, должны отражать актуальные реалии страны изучаемого языка и способствовать погружению в мир иноязычной культуры [4].

Условно-речевые упражнения подразделяются на:

Упражнения с подсказкой учителя:

- Расширение и сужение высказывания. Цель этого упражнения — умение различать ключевые слова, «смысловые вехи» от второстепенных элементов, от деталей. Сужение высказывания имеет целью научить выделять основные факты, главное в высказывании — излагать мысль без лишних деталей.
- Комбинирование двух речевых образцов. Цель упражнения — овладеть умениями комбинирования языкового материала.

- Формулировка вопроса при помощи картинки и с подсказкой.

Упражнения с опорой на образец:

- Микробеседа. Это упражнение создает ситуацию естественного общения и дает возможность запомнить аутентичную речь, а также помогает автоматизировать умения грамматически правильной речи.
- Упражнения с эквивалентными заменами. Умение выражать по-разному одну и ту же мысль очень важно при овладении речевой деятельностью на иностранном языке. Упражнения с эквивалентными заменами выполняются также по образцу.

Упражнения с опорой на наглядность:

- Ответы на вопросы по картинкам.
- Составление диалога, пользуясь картинкой или серией картин.

С опорой на ситуацию:

- С ограниченным языковым материалом.
- Без ограничения материала.
- Созданную при помощи изображения.

Важным при проведении условно-речевых упражнений является подготовка такой опоры, смысловая нагрузка которой способствовала бы расширению знаний обучающихся о стране изучаемого языка, менталитете, культуре и обычаях ее народа.

Другой вид упражнений – это подлинно-речевые, хорошим переходом к которым будет управляемый учителем диалог. Подлинно речевые упражнения должны проводиться с учетом реалий страны изучаемого языка, норм общения, принятым в этой стране. Здесь важно познакомить обучающихся с принятыми речевыми оборотами и клише, правилами этикета общения и поведения, с особенностями национального характера. Данные упражнения сводятся в основном к следующему:

- диалог в парах, подготовленный в классе по ситуации, по плану;

- драматизация прослушанного или прочитанного текста;
- выполнение роли персонажа фильма при: выключенном звуке;
- беседа по обсуждению прочитанного текста (групповая работа) с подготовкой и без нее; это упражнение подразумевает умения задавать вопросы, отвечать развернутыми репликами, выражать согласие или несогласие с мнением товарища [58].

Так же при обучении диалогической речи эффективным приемом работы является ролевая игра. Ролевая игра является одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению и позволяет глубже проникнуть в мир страны изучаемого языка. В условиях обучения диалогической речи ролевая игра – это прежде всего речевая деятельность, игровая и учебная одновременно. Учебный характер игры школьниками не осознаётся.

При формировании умений диалогической речи с использованием ролевых игр необходимо учитывать тот факт, что ситуации, являющиеся основой данных игр, должны непременно содержать материал, освещающий особенности социума страны изучаемого языка, менталитета представителей иноязычной культуры и особенностей их межличностного и делового общения.

С позиции учителя ролевую игру можно рассматривать как форму организации учебного процесса, в частности процесса обучения диалогическому общению. Для учителя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений обучающихся. Ролевая игра управляема, её учебный характер чётко осознаётся учителем.

Анализ литературы по использованию ролевой игры в обучении иностранным языкам показывает, что она выполняет сразу несколько функций. Ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке, и в этом смысле она выполняет мотивационно - побудительную функцию.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых умений, позволяет моделировать общение учеников в различных речевых ситуациях. Другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию.

Кроме этого ролевая игра выполняет: воспитательную, ориентирующую и компенсаторную функции. Успешность обучения диалогической речи во многом зависит от того, как реализуются эти функции в учебном процессе. При правильной организации и подготовке ролевая игра служит эффективным средством подготовки обучающихся к встрече с иноязычной культурой. Ситуативная направленность позволяет отработать различные модели речевого поведения, свойственные представителям страны изучаемого языка и способствует полному погружению в их культуру [35].

Все большее значение в процессе реализации межкультурного подхода приобретает такой новый лингвистический феномен как креолизованный текст. В силу того, что любой текст может быть основой для развития умений диалогической речи, следует более активно включать в учебный процесс креолизованные тексты, так как они содержат культурно-специфическую информацию о стране изучаемого языка, а, следовательно, будут влиять на содержание диалогов и способствовать их межкультурной окрашенности.

Креолизованный текст является культурно-специфическим средством. За последние годы в рамках современной лингвистики значительно возрос интерес к несловесным формам общения, к так называемым источникам «визуальной информации». Данное явление отмечается в большинстве исследований, посвященных не традиционной лингвистике текста. Исследованием данного лингвистического феномена занимались такие видные деятели, как Е.Е. Анисимова, В.М. Березин, Л.С. Большаянова, Н.С. Валгина, Л.В. Головина,

А.Ю. Зенкова, О.Л. Каменская, В.М. Клюканов, Э.А. Лазарева, Н.В. Месхишвили, О.В. Пойманова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др.

Креолизованный текст— это «сложное, комплексное, текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют единое визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [Анисимова 2003: 128]. При этом обе части не могут функционировать в отдельности. Именно изображение, то есть невербальная составляющая данного лингвистического феномена, играет немаловажную роль. Работа с креолизованным текстом включает 5 последовательных этапов:

1. Обобщенно-ориентировочный этап.

Целью является введение в тему обсуждения и повторение пройденного лексико-грамматического материала. Задача учителя на данном этапе – активизировать фоновые социокультурные знания обучающихся путем обращения к их жизненному опыту, снять возможные стереотипы и предубеждения.

2. Содержательно-интерпретационный этап: иноязычная культура.

На этом этапе учитель предлагает описать и интерпретировать текст. Путем противопоставления содержательной и смысловой нагрузки креолизованного текста, обучающиеся делают предположения о культуре страны изучаемого языка, о чертах национального характера.

3. Содержательно-интерпретационный этап: родная культура.

Проводится аналогично второму этапу, но уже по отношению к родной культуре.

4. Сопоставительный этап: межкультурная рефлексия.

Целью этапа является развитие критического мышления и межкультурной рефлексии в ходе сравнения родной и иноязычной культур. Важно подвести обучающихся к выделению общего и отличного между реалиями стран. Здесь можно использовать дополнительные источники информации для углубления знаний о стране изучаемого языка.

5. Продуктивный этап: межкультурный творческий проект.

На данном этапе обучающиеся получают задание на самостоятельную (индивидуальную) разработку коллажа с целью выражения авторского видения сущности своего и изучаемого национальных характеров на основе креолизованных текстов [33].

Считается целесообразным сопоставление родной и иной культуры с целью лучшего понимания обеих культур. Более того, согласно Е. Г. Таревой, родная и иная культуры, находясь во взаимной зависимости (иное познается через свое, свое переоценивается через иное), обуславливают особое содержание образования, которое призвано реализовать на практике «диалог культур», сделать его доминантой в сознании личности, познающей свою и иную культурную данность. Одновременно с этим обе культуры влияют на обучающегося и вне образовательного пространства. При этом, обучающая стратегия предусматривает учет взаимодействия контактирующих концептуальных и языковых систем всех участников коммуникации — представителей двух различных лингвосоциумов. Такое паритетное взаимодействие предусматривает следующую последовательность действий:

- знакомство с реалией (фактом) иноязычной культуры;
- перенос в родную культуру;
- переоценка и осмысление факта родной культуры;
- постижение фактов иной культуры;
- переоценка иной культуры;
- формирование представления о родной культуре [Тарева 2011: 243].

При обучении диалогической речи в школе очень интересной формой может стать работа с креолизованным текстом. Эффективно использовать материал карикатур и комиксов, рекламы, фильмов. В школах часто используются комиксы в учебных пособиях. «Комикс – текст, представляющий собой последовательность кадров, содержащий рисунок и вербальное произведение, где рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [Сонин 1996: 51].

Так, комикс может служить эффективной опорой для составления диалога и основой для проведения различных форм работы по развитию диалогической речи. Обучающиеся могут инсценировать диалог, видоизменить его при помощи эквивалентных замен, составить свой диалог по образцу.

Таким образом, внедрение межкультурного подхода при обучении диалогической речи может происходить разными способами. Наибольший эффект можно получить при совокупном использовании разных упражнений, обогащении содержания заданий элементами социокультурных знаний и постоянным обращением к родной культуре.

Выводы по главе I

Роль диалогического общения оказывается все более и более значимой. При этом диалогическая речь, являющаяся наиболее естественным и органичным воплощением коммуникативной функции языка, представляет особый интерес для формирования. Именно в диалоге в первую очередь проявляется уровень речевой культуры каждого конкретного индивида.

Первая глава была посвящена изучению роли и значения межкультурного подхода в процессе формирования умений диалогической речи. В процессе ретроспективного анализа проблемы мы изучили историю становления и развития межкультурного подхода. Внедрение элементов культуры в образовательный процесс волновало и ученых XX в. Среди них были А.А. Миролюбов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Воробьев, М.А. Суворова, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и многие другие. Все они внесли свой вклад в становление межкультурного подхода в обучении иностранному языку. Мы описали несколько разных подходов: лингвострановедческий, лингвокультурологический и социокультурный. При исследовании межкультурного подхода мы выделили три разных точки зрения. Рассмотрев особенности каждой, мы заключили, что более перспективен тот подход, что позволяет обучающимся не только узнавать культуру и быт страны изучаемого языка, но и в сравнении с ним, познавать свою родную культуру, переосмыслить ее место в мире.

Далее нами были рассмотрены характерологические особенности диалогической речи, ее понятие и способы ее развития. Мы осветили теоретические аспекты вопроса с точки зрения разных ученых, представили несколько классификаций и рассмотрели главные характеристики диалогической речи. В конце мы заключили, что для развития диалогической речи в межкультурном контексте основополагающим аспектом должна являться опора на реальные ситуации.

В третьем параграфе мы раскрыли тему развития умений диалогической речи в межкультурном контексте. Мы рассмотрели, как должна быть организована работа по формированию умений диалогической речи в межкультурном контексте по требованиям ФГОС, какими конкретно умениями должны обладать обучающиеся в каждом классе. Мы представили разные виды условно-речевых и подлинно-речевых упражнений, такие как: упражнения с вербальными и невербальными опорами, ролевая игра, работа с креолизированным текстом.

В заключении мы пришли к выводу, что внедрение межкультурного подхода может осуществляться на всех этапах формирования умений диалогической речи. Для достижения наибольшего успеха необходимо сочетание разных форм и видов работы.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ УМК ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

2.1. Цели и задачи эксперимента.

В первой главе нашего исследования мы раскрыли теоретические аспекты формирования умений диалогической речи в межкультурном контексте. Теоретическое изложение проблемы привело нас к некоторым предположениям, которые необходимо проверить на практике.

Методика обучения иностранным языкам, как и любая другая наука, имеет свой объект исследования, определяет свои задачи и цели, применяет свои методы исследования. Под методикой педагогического исследования подразумевают совокупность методов, принципов, приемов и организации исследовательской работы, т.е. изучение педагогических явлений, решение научных проблем в учебно-воспитательном процессе.

В современной методической науке различают следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы;
- научное наблюдение;
- обобщение передового опыта обучения иностранным языкам;
- пробное обучение;
- опытное обучение;
- педагогический эксперимент.

Наиболее часто в педагогическом исследовании применяют методы эмпирического исследования (наблюдение, проведение опытной работы, исследование, изучение документов, ученических работ).

Эксперимент как метод исследования становится все более популярным, так как он предоставляет возможность получить наиболее объективные данные.

Педагогический эксперимент – это научно обоснованная, продуманная система организации педагогического процесса, направленная на открытие нового педагогического знания, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез [21].

Практическая часть нашего исследования посвящена описанию эксперимента, проведенного в реальных условиях обучения, в МАОУ СОШ №148 города Челябинска в 9.4 классе.

Последнее время приобретает новое значение межкультурная направленность иноязычной подготовки обучающихся к общению с представителями иноязычной культуры. Коммуникативная направленность обучения иностранным языкам наполняется новым содержанием. Исходя из понимания культуры и ее места в жизни человека, следует учитывать идею диалога культур. В ходе эксперимента мы уделяли особое внимание воспитанию у обучающихся бережного отношения к родной и иноязычной культурам, общечеловеческим ценностям.

Воспитание подлинно языковой личности сложный, но вполне осуществимый процесс. Сложность заключается, на наш взгляд, прежде всего, в отсутствии у большинства учеников сформированных языковых умений в родном языке и представлений о научной картине языкового мира. Общая задача состоит в способствовании развитию диалогической речи, воспитания положительного отношения к жителям страны изучаемого языка и понимания их традиций, обычаев, истории, особенностей их экономического и политического уклада; в укреплении прежних знаний и в повышении уровня осознанности в восприятии новых знаний о стране; а также в развитии их психических процессов, таких как мышление, речь, воображение, память, внимание и др.

Согласно нашему положению о том, что при применении специально разработанного учебно-методического комплекса (далее УМК), содержащих

сведения о культуре страны изучаемого языка, развитие умений диалогической речи будет эффективно. Поэтому сущность опытно-экспериментальной работы состоит в апробации разработанного нами УМК.

Основной целью нашей экспериментальной работы явилась проверка эффективности разработанного нами УМК в процессе обучения.

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

1. Определение этапов экспериментальной работы.
2. Выявление уровня сформированности умений диалогической речи и владения знаниями о культуре страны изучаемого языка.
3. Выявление основных параметров проверки результатов опытно-экспериментальной работы.
4. Проверка достоверности наших предположений о эффективности УМК, который позволяет повысить уровень сформированности диалогической речи и владения межкультурными знаниями.

При организации опытно-экспериментальной работы мы руководствовались следующими положениями:

- Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях в соответствии с учрежденной программой изучения немецкого языка.
- Исследование предполагало преднамеренное внесение изменений в учебный процесс в соответствии с целью и гипотезой работы.
- Опытнo-экспериментальная работа предполагала изучение эффективности разработанного УМК, направленного на развитие умений диалогической речи обучающихся на старшем этапе средней школы.

Эксперимент проводился на одном и том же контингенте обучающихся. Исследование осуществлялось в три этапа:

Таблица 1 - Задачи, методы и предполагаемые результаты констатирующего, формирующего и обобщающего этапов исследования

| Этапы | Задачи | Используемые методы | Предполагаемый результат |
|-------------------|--|--|---|
| 1) Констатирующий | Выбор контрольной и экспериментальной группы; Разработка критериев оценки умений диалогической речи; Проведение контроля уровня сформированности умений диалогической речи и владения знаниями о культуре; подведение итогов. | Контроль Анализ | Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы; Определены условия; Определен исходный уровень сформированности умений диалогической речи |
| 2. Формирующий | Апробация разработанного УМК на обучающихся контрольной группы | Контроль Анализ Систематизация | Углубление знаний о культуре страны изучаемого языка и формирование умений диалогической речи |
| 3. Обобщающий | Итоговый контроль Анализ результатов опытно-экспериментальной работы | Контроль Анализ Систематизация и обобщение | Фиксирование более высокого уровня развития умений диалогической речи в межкультурном контексте ЭГ (подтверждение выдвинутой гипотезы) |

По завершению каждого из этапов данного учебного эксперимента осуществлялось проведение контрольных срезов с целью выявления исходного, текущего и конечного уровней владения рассматриваемыми умениями обучающихся.

Обучение иностранному языку в данной школе проводится по группам, что создало условия для проведения эксперимента в одном классе. Итак, экспериментальную группу составила группа I из обучающихся 9.4 класса, в которой был апробирован разработанный нами УМК. В контрольную группу II были включены остальные обучающиеся 9.4 класса; в ней занятия проводились без включения межкультурного компонента.

Таблица 2 - Список обучающихся

| Группа I | | Группа II | |
|----------|------------|-----------|------------|
| 1. | Д. Елена | 1. | А.Владимир |
| 2. | Д. Артемий | 2. | Б. Семен |
| 3. | Ж.Михаил | 3. | В.Роман |
| 4. | З. Алексей | 4. | Г. Филипп |
| 5. | К. Анна | 5. | Л.Дарья |
| 6. | К.Иван | 6. | Р. Аркадий |
| 7. | К. Мария | 7. | С. Никита |
| 8. | Л. Никита | 8. | У.Алисия |
| 9. | Н. Диана | 9. | Ю. Регина |
| 10. | Я. Дарья | 10. | П.Андрей |

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи у обучающихся ЭГ и КГ на данном этапе нами был проведен контрольный срез, который состоит из 3 заданий и, при составлении которого мы исходили из ключевых умений необходимых для развития умений диалогической речи:

1. Удовлетворять запрос информации (дать полный аргументированный ответ).
2. Формулировать запрос информации.
3. Адекватно реагировать на речь собеседника, принимая во внимание его позицию.
4. Умение планировать речевое поведение, учитывая условия взаимодействия.
5. Владение межкультурными знаниями.

Задание 1 направлено на выявление умения формулировать и удовлетворять запрос информации. Задание 2 направлено на выявление умения адекватно реагировать на речь собеседника. Задание 3 направлено на выявление уровня владения знаниями о стране изучаемого языка.

Для выявления начального уровня сформированности умений диалогической речи нами был разработан тест, состоящий из трех заданий.

I) TEST

1) **Wähle den richtigen Fragesatz.**

- a) Kommst du aus Berlin?

- b) Du aus Berlin?
 - c) Aus Berlin du kommst?
 - d) DukommstausBerlin?
- 2) - Kommst du auch zur Party?**

- Tut mir leid,

- a) Gerne!
- b) Ich kann leider nicht.
- c) Ich gehe auch.
- d) Willst du auch kommen?

3) Wähle die richtige Antwort auf die Frage: "Wie finden Sie die neue Ausstellung in der Berliner Galerie?"

- a) Ich kann sie nicht finden!
- b) Sie befindet sich in der Alten Jakobstraße.
- c) Oh, die ist aber schön!

4) Wähle die richtige Antwort auf die Frage: „Woher kommen Sie?“

- a) Ich wohne in Berlin.
- b) Ich komme bald nach Berlin.
- c) Regina kommt auch aus Berlin.
- d) Aus Deutschland, aus Berlin.

5) Was bedeutet die Aussage: „Das geht nicht“.

- a) Das macht nichts.
- b) Niemand kommt.
- c) Das ist unmöglich.
- d) Das ist möglich.

Второе задание показывает, насколько у обучающихся развито умение адекватно реагировать на реплики собеседника. Им предлагается составить диалог, используя уже готовые выражения.

II) Bilde den Dialog zusammen.

A: __1_____

—

- a) Technikmuseum.
- b) Botanischer Garten.
- c) Berliner Gemäldegalerie.

5. Und wenn Sie ein Tierfreund sind, liegt Ihr Weg...

- a) in den Berliner Zoo.
- b) ins Rathaus.
- c) ins Schauspielhaus Berlin.



6. Das höchste Gebäude in Berlin ist...

- a) der Fernsehturm.
- b) das Rathaus.
- c) der Berliner Dom.

7. Berlin liegt ...

- a) am Mein.
- b) an der Spree.
- c) an der Donau.

| | |
|----|---|
| 1- |  |
| 2- |  |
| 3 |  |

| | |
|----|---|
| 4- |  |
| 5- |  |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) Weinachten b) Ostern c) Fasching d) das Osterei e) derTannenbaum |

Критерий оценки был условным: каждое задание оценивалось по шкале от 1 до 5 баллов. Таким образом, за выполнение 3 заданий можно было получить 15 баллов.

Таблица 3 - Соответствие оценки набранным баллам

| Оценка | Баллы |
|--------|-------|
| 5 | 13-15 |
| 4 | 10-12 |
| 3 | 6-9 |
| 2 | 0-5 |

Для обработки данных экспериментального исследования были использованы методы статистики. Оценка уровня сформированности умений диалогической речи и знаний о культуре страны изучаемого языка осуществлялась с помощью итогового среднего балла.

После обработки ответов обучающихся экспериментальной группы нами были получены следующие данные, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Предварительный контроль уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями

| Список обучающихся | Номер задания | | | |
|-----------------------|---------------|-----|-----|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| 1. Д.Елена | 4 | 5 | 3 | Средний общий балл |
| 2. Д.Артемий | 3 | 3 | 4 | |
| 3. Ж. Михаил | 3 | 2 | 3 | |
| 4. З. Алексей | 3 | 4 | 4,5 | |
| 5. К. Анна | 3 | 5 | 4 | |
| 6. К. Иван | 4 | 2 | 3 | |
| 7. К. Мария | 3 | 2 | 3,5 | |
| 8. Л. Никита | 3 | 4 | 3 | |
| 9. Н. Диана | 4 | 5 | 4 | |
| 10. Я. Дарья | 4 | 5 | 4 | |
| Общий балл | 34 | 37 | 36 | 35 |
| Средняя оценка | 3,4 | 3,7 | 3,6 | 3,5 |

Данные таблицы показывают, что общий балл по ЭГ составил 35, а средняя оценка -3,5.

Далее, на основе полученных данных, нами была составлена диаграмма, отражающая качественные показатели сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями.

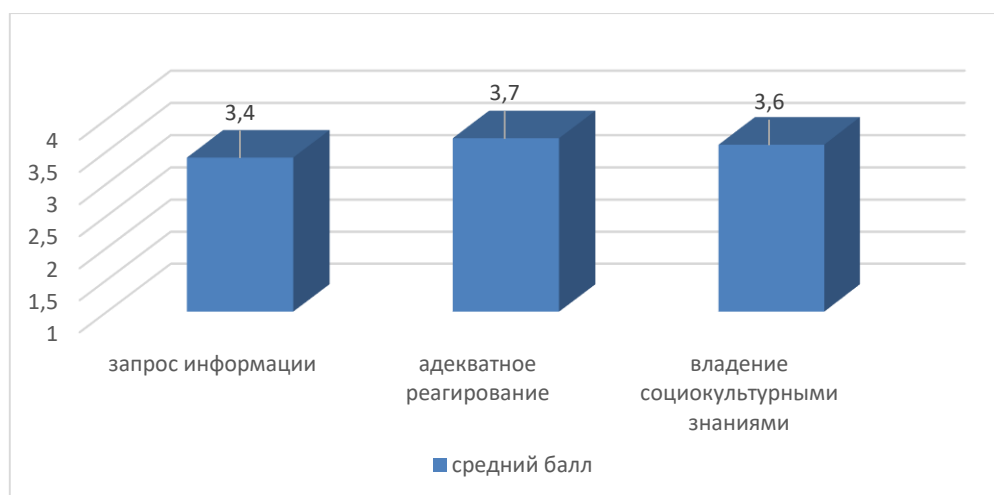


Рис.1 - Диаграмма уровня сформированности умений диалогической речи владения социокультурными знаниями в ЭГ

Исходя из полученных нами данных, можно сделать вывод, что наименее развитыми в данной группе являются умения удовлетворения и формулирования запроса информации.

Рассмотрим данные контрольной группы, полученные после проведения контрольного среза.

Таблица 5 - Предварительный контроль уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями.

| Список обучающихся | Номер задания | | | Средний общий балл |
|-----------------------|---------------|-----|-----|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| 1. А. Владимир | 3 | 4 | 3 | |
| 2. Б. Семен | 2 | 3 | 3,5 | |
| 3. В. Роман | 3 | 3 | 3 | |
| 4. Г. Филипп | 3 | 3 | 3 | |
| 5. Л. Дарья | 3 | 4 | 3 | |
| 6. Р. Аркадий | 3 | 2 | 3 | |
| 7. С. Никита | 3 | 2 | 3,5 | |
| 8. У.Алисия | 4 | 4 | 3 | |
| 9. Ю. Регина | 4 | 5 | 5 | |
| 10. П. Андрей | 3 | 4 | 4 | |
| Общий балл | 31 | 34 | 35 | 33 |
| Средняя оценка | 3,1 | 3,4 | 3,5 | 3,3 |

На основе полученных результатов, мы вывели средний балл – 3,3 и среднюю оценку – 3,3. Сравнив показатели ЭГ (35 баллов) и КГ (33 балла), мы можем сделать вывод, что разница незначительна. Все показатели приблизительно равны. Что также доказывает приведенный ниже график.

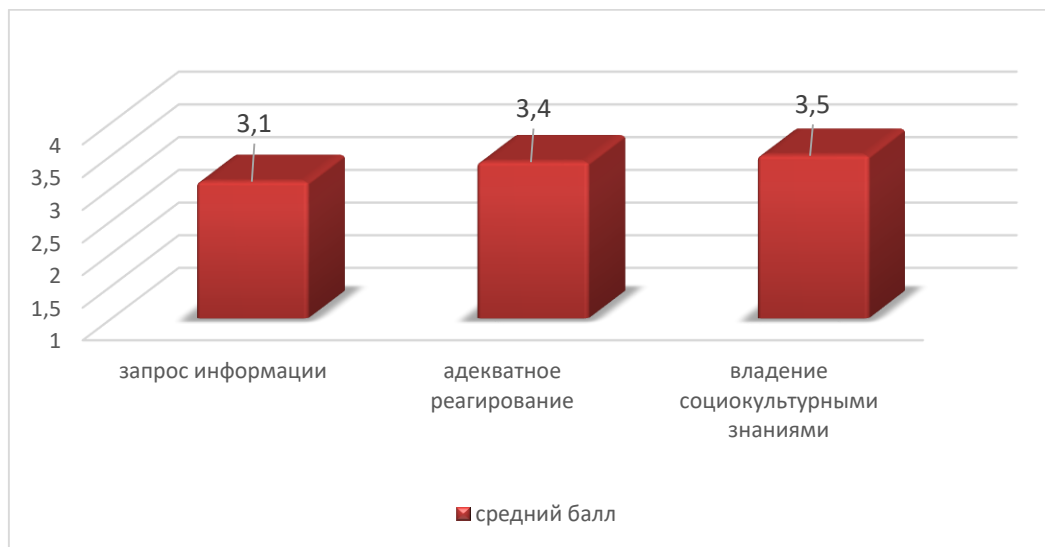


Рис.2 - Диаграмма уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями в КГ

Сравнив график двух групп, мы получили следующую диаграмму, отражающую разницу уровней владения рассматриваемым умением диалогической речи и владения социокультурными знаниями.

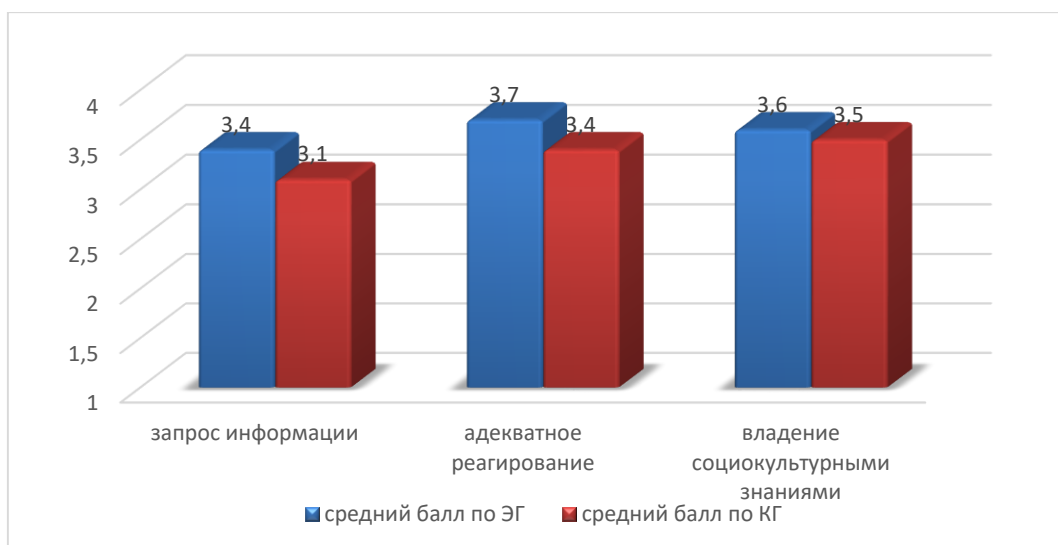


Рис.3 - Сравнительная диаграмма уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями по ЭГ и КГ

Исходя из данных таблицы, мы можем сделать вывод, что на начало эксперимента в ЭГ отмечался средний уровень сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями. В КГ наблюдался низкий уровень сформированности рассматриваемых умений и знаний.

2.2. Ход и результат опытно-экспериментальной работы

Базовым учебным комплексом в экспериментальном классе является учебник немецкого языка под авторством И.Л. Бим и Л.В. Садовой.

Он содержит 4 тематических раздела. Каждый из разделов построен так, что предусматривает параллельное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму. Учебник красочно оформлен, содержит зрительные опоры (разнообразные фотографии, репродукции произведений искусства, яркие рисунки, схемы), также в нем представлены учебно-аутентичные материалы: очерки страноведческого и культурологического характера, отрывки статей из газет страны изучаемого языка.

Анализ упражнений, которые были использованы в данном учебнике, свидетельствуют о наличии таких видов упражнений, как: имитативные, подстановочные, трансформационные, коммуникативные, поисковые, репродуктивные, условно-речевые. Наиболее распространенные это подстановочные, поисковые и имитативные упражнения. Исходя из этого, мы пришли к выводу, что учебник содержит недостаточное количество заданий и упражнений, направленных на развитие умений диалогической речи на основе межкультурного подхода, и особенно тех, что могут подготовить к межкультурной коммуникации. Большинство упражнений нацелено на развитие письменных, поисковых и грамматических навыков.

Исходя из современного подхода к образованию, нацеленного на развитие у обучающихся иноязычных коммуникативных умений, мы разработали

учебно-методический комплекс. УМК, нацеленный на формирование умений диалогической речи и углубление межкультурных знаний разработан на основе принципов взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности; контрастивности; поэтапного формирования владения социокультурными знаниями.

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента не выявил значительных отличий в уровне владения умениями диалогической речи обучающихся экспериментальной и контрольной групп, что позволило начать реализацию учебно-методического комплекса, разработанного на основе межкультурного подхода. УМК состоял из 4 блоков.

Первый блок посвящен разговорной теме «Österreich», которая как нельзя лучше подходит не только для улучшения диалогических умений, но и для углубления социокультурных знаний.

Der erste Block.

Österreich.

Чтобы вызвать у обучающихся интерес к новой теме, им предлагается прочитать текст об Австрии, который сопровождался красочными фотографиями.

1. Lest den Text.

Osterreich wird oft als internationales Ferienland bezeichnet, weil es viel von Touristen besucht wird. Es ist allgemein bekannt, dass Osterreich ein Gebirgsland ist, in dem es viele Gletscher, Seen, Wälder, Wiesen und Burgen gibt. Aber das mit eigenen Augen zu sehen, ist etwas ganz anderes. Man kann hier wirklich die Natur genießen und sich gut erholen.

Wenn man Wien besucht, erlebt man die ganz besondere Atmosphäre dieser Stadt. Das ist wirklich eine wunderschöne Stadt, in der es sehr viele Kunstschatze gibt.

Der Stephansdom ist das Wahrzeichen der Stadt. Man hat uns erzählt, dass er wie die meisten gotischen Dome mehrere Jahrhunderte lang erbaut wurde. Ich weiß

jetzt auch, dass zu den bedeutendsten Sehenswürdigkeiten Wiens neben dem Stephansdom noch folgendes gehört: die Hofburg — ein Gebäudekomplex aus verschiedenen Epochen, die Wiener Staatsoper, das Schloss Belvedere, in dem sich Museen befinden, Schonbrunn — die Sommerresidenz der österreichischen Kaiser, das Wiener Rathaus, die schönen Grünanlagen und Parks und noch vieles andere.

Ich habe viel Interessantes aus der Geschichte Wiens erfahren. Man sagt, dass Wien ohne Fiaker undenkbar ist, und das stimmt. Man kann mit einem Fiaker eine Stadtrundfahrt machen und die vielen schönen Gebäude und Denkmäler bewundern.

Wenn man am Mozart-Denkmal und am Beethoven-Denkmal vorbeifährt, erinnert man sich daran, dass Wien die Musikmetropole Europas war. Man denkt dabei auch an Johann Strauß, Joseph Haydn und viele andere Komponisten.

Als wir in Wien waren, haben wir auch die kleinen Museen besucht, z. B. das Uhrenmuseum und auch die vielen schönen Kaffeehäuser, in denen es sehr gemütlich ist.



После прочтения текста обучающимся было дано задание обсудить в парах, что нового они узнали об Австрии и ее столице.

2. Arbeitet in Paaren und stellt einander die Frage: „Was Neues hast du über Österreich erfahren?“

В следующем послетекстовом задании ученикам предлагается сравнить реалии России и Австрии, а именно распределить слова на три колонки: достопримечательности и реалии России, Австрии и те, что можно наблюдать в обеих странах. Обучающиеся выполняли задание в парах. Каждый получил наполовину заполненную таблицу и список слов, которые нужно в нее вставить. Задавая друг другу вопросы типа: „Befindet sich ... in Russland? / Gibt es in Österreich ...?“, обучающиеся вносят недостающие данные в таблицу. Задание направлено на развитие умения запроса информации, т.е. умения ставить и задавать вопрос.

| Russland  | Gemeinsames | Österreich  |
|---|------------------|---|
| der Rote Platz | die Kunstschatze | Der Stephansdom |
| die Staatliche Tretjakow-Galerie | | |
| | die Wiesen | das Schloss Belvedere |
| | | |
| die Isaaks Kathedrale | | die Wiener Staatsoper |
| | die Gletscher | |

die Fiaker, Schonbrunn, der Palastplatz, die Hofburg, Beethoven-Denkmal, Kaffeehäuser, Wälder, die Basilius Kathedrale, die Eremitage

| Russland  | Gemeinsames | Österreich  |
|---|--------------|---|
| | | |
| | die Fiaker | Schonbrunn |
| der Palastplatz | | |
| die Basilius Kathedrale | Wälder | die Hofburg |
| | Kaffeehäuser | |
| Die Eremitage | | Beethoven-Denkmal |

die Wiener Staatsoper, der Rote Platz, das Schloss Belvedere, der Stephansdom, die Isaaks Kathedrale, die Gletscher, die Kunstschatze, die Staatliche Tretjakow-Galerie, die Wiesen

Следующим этапом было проведение ролевой игры. Она начиналась с беседы о правилах этикета общения. Обучающиеся отвечали на вопрос, какие нормы общения приняты в России. Затем следовало обсуждение этикетных норм общения в Германии:



Formell + höflich: „per Sie“



Familie, Freunde und Kinder:
„per du“

3. Ergänzt die Dialoge.

| | |
|--|--|
| 1 | 1 |
| <ul style="list-style-type: none">• Ich heiße Beckmann. Und wie ist _____ Name?▪ Raab. | <ul style="list-style-type: none">• Ich bin Eva. Und wie heißt _____?▪ Tobias. Und _____?♦ Ich heiße Daniel. |
| 2 | |
| <ul style="list-style-type: none">• Wie heißen _____?▪ Veronika Winter. | |
| 3 | |
| <ul style="list-style-type: none">• Sind _____ Herr Weininger?▪ Nein, mein Name ist Spät. | |

- Мы обращаемся на „Sie” к малознакомому человеку, человеку старшего возраста или более высокого социального положения.
- На „Sie” мы обращаемся также, если человек представляется как Frau/Herr M.
- Если человек представляется просто по имени, можно обращаться к нему на „du”.
- Быть инициатором перейти на „du” может человек более старшего возраста.

Это задание призвано сравнить принятые нормы общения в России и в немецкоговорящих странах, тем самым подготовить обучающихся к межкультурной коммуникации.

Ход игры: каждый ученик получил карточку с ролью, где написано имя, возраст, родина и профессия. Представляя себя гуляющими по улицам Вены, обучающиеся должны были разыграть микродиалоги с пятью другими учениками, выяснить и записать в таблицу информацию о них. При этом они использовали те формы приветствия, которые приняты в странах, прописанных в их роли: Германия, Австрия или Швейцария. Так же было важно соблюдать нормы общения при знакомстве.

4. **Spielt die Dialoge.** Stellt euch vor: wir sind gerade in Wien. Hier sind viele Touristen. Bildet den Dialog der Bekanntschaft, benutzt dabei entsprechende Begrungsformeln:



Guten Tag/Mor-
gen/Abend!



Grüß Gott!
Grüß dich!
Servus!



Grüetzi

Sammelt Daten von 5 Menschen und füllt die Tabelle aus.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------|---|---|---|---|---|
| <i>der Name</i> | | | | | |
| <i>die Heimat</i> | | | | | |
| <i>das Alter</i> | | | | | |
| <i>der Beruf</i> | | | | | |

Это задание способствует развитию умения вести диалог-двусторонний расспрос. Это одно из требований ФГОС – научить детей участвовать в общении с целью обмена информацией. Кроме того, это упражнение получило большой эмоциональный отклик от обучающихся. Они старались вжиться в свою роль и с интересом выполняли задание.

Der zweite Block

Wien

Второй блок заданий позволил детям более подробно узнать о достопримечательностях столицы Австрии - Вены. Обучающимся был предложен текст, после прочтения которого они обсуждали, какие достопримечательности они хотели бы посетить и почему. Данное задание имеет своей целью научить детей выражать и аргументировать свое мнение.

- 1. Lest die Information über einige Sehenswürdigkeiten in Wien und besprecht mit den Partnern, welche Sehenswürdigkeit würdest du gerne besuchen und warum?**

Das Schloss Schönbrunn

Das barocke Schloss Schönbrunn zählt zu den beliebtesten Sehenswürdigkeiten Wiens. Kaiserin Maria Theresia oder Kaiser Franz-Joseph und Sissi residierten hier. Beliebt ist nicht nur das kunstvolle Schloss, sondern auch der Schlossgarten.



Der Wiener Prater

Der Wiener Prater gehört zu den wichtigsten Attraktionen der Stadt. Er ist der älteste Freizeitpark der Welt, sein Wahrzeichen ist das große Riesenrad und andere alte Fahrgeschäfte.



Die Hofburg

Einst war die Wiener Hofburg die Residenz des Herrscherhauses Habsburg. Heute befindet sich in der Hofburg ein Museum, die Spanische Hofreitschule und der Sitz des österreichischen Bundespräsidenten...



Der Stephansdom

Der Stephansdom mit seinem gemusterten Dach ist ein Wahrzeichen Wiens: Sein Südturm überragt die Dächer der Stadt und die Glocke Pummerin wird nur zu besonderen Anlässen geläutet...



Das Hundertwasserhaus

Das Hundertwasserhaus fiel zu seiner Zeit durch seine Gestaltung aus dem Rahmen. Der Architekt Friedensreich Hundertwasser gestaltete in der städtischen Umgebung des 3. Wiener Gemeindebezirks eine damals umstrittene Wohnanlage. Heute zählt man das Haus zu den am meisten fotografierten Objekten in Wien.



После детям было предложено порассуждать, какие из достопримечательностей своего родного города они порекомендовали бы посетить иностранцами почему?

Следующим этапом было развитие у обучающихся умений, необходимых для социальных контактов: попросить о помощи, объяснить то-либо.

Первые упражнения направлены на снятие языковых трудностей и подготовку к работе с диалогом. Сначала дети повторили слова: links, rechts, geradeaus, rückwärts, entlang, sich biegen. А также способы вежливого обращения к незнакомым. Обучающиеся назвали используемые речевые обороты в русском языке. После им было предложено соединить их с соответствующими выражениями в немецком языке.

| |
|------------------------------------|
| Seien Sie so nett... |
| Darf ich (Sie) fragen? |
| Verzeihen Sie... |
| Entschuldigen Sie...Entschuldigung |
| Gestatten Sie... |

| |
|-----------------------|
| Простите... |
| Извините... |
| Можно (Вас) спросить? |
| Будьте любезны... |
| Позвольте... |

Далее им было предложено составить микродиалоги с партнером опираясь на данный пример.

2. Bildet den kurzen Dialog.

Das Beispiel: Entschuldigung, wo ist der Bahnhof? ↑

- Gehen Sie immer geradeaus!

1. Wo ist die Post? ← →

-

2. Wo ist die Goethestraße? →

-

3. Wo ist die Bushaltestelle? ↑ ←

-

4. Wo ist die Schule? → ↑

-

5. Wo ist die Bäckerei? ↓ ←

-

Не менее важным при общении на иностранном языке является умение аудирования, ведь от этого напрямую зависит правильность понимания и выбор реакции на реплику собеседника. Поэтому следующее задание имело своей целью развитие именно этого умения. Каждый ученик получил карту, на которой отмечены главные достопримечательности Вены. Учителем были зачитаны указания направления, по которым обучающиеся находили и отмечали на карте достопримечательности.

3. Seht den Stadtplan an. Hört den Lehrer zu und findet das Gebäude.

1) Sie stehen auf dem Roosevelt Platz. Gehen Sie die Landesgerichtsstraße entlang bis zur Stadionstraße. Dort biegen Sie links ab. Auf der rechten Seite sehen Sie _____.

2) Sie stehen vor dem Stephansdom. Gehen Sie die Fußgängerzone entlang bis zur Walfischstrasse, Dort auf der linken Seite sehen Sie _____.

3) Sie stehen vor dem Johan StraußDenkmal. Gehen Sie rechts und biegen Sie sich in die Weiskirchnerstrasse links. Dann biegen Sie sich in die Invalidenstrasse und gehen Sie zur Marxergasse. An der dritten Kreuzung sehen Sie _____.

4) Sie stehen vor dem Neuen Hofburg. Überqueren Sie den Heldenplatz und gehen Sie den Dr.Karl-Renner-Ring entlang, biegen Sie sich links und gehen Sie bis zum Ende der Universitätstrasse. Rechts sehen Sie _____.



Последним этапом было составление и инсценирование диалога по образцу. Нами было подобрано три диалога разной уровни сложности. После прочтения обучающиеся могли сами выбрать один из диалогов для его переработки.

4. Lest die Dialoge und dann bildet einen Dialog anhand des Stadtplanes.

Dialog 1

- Entschuldigen Sie, bitte, wie komme ich zur Universität? Ich bin fremd hier.
- Zur Universität? Hm, lassen Sie mich nachdenken. Wollen Sie zu Fuß, oder mit der Straßenbahn fahren?
- Lieber zu Fuß.
- Gehen Sie bitte geradeaus, diese Straße entlang. An der Kreuzung rechts und zirka zweihundert Meter wieder geradeaus, bis zur nächsten Kreuzung. Sie müssen über die Kreuzung gehen und links abbiegen. Dann noch über die Brücke und an der Kirche vorbei. Nach dreihundert Metern sind Sie in der Hauptstraße. Das Universitätsgebäude befindet sich an der linken Seite, dem Park gegenüber.
- Oh, das ist wirklich weit von hier!
- Sie können auch vier Haltestellen mit der Straßenbahn fahren.
- Nein, ich habe viel Zeit, ich gehe zu Fuß. Vielen Dank!
- Bitte!

Dialog 2

- Entschuldigung, wie komme ich zur Schillerstraße?
- Zur Schillerstraße? Warten Sie! Das ist ziemlich weit von hier. Da müssen Sie die Straßenbahn nehmen, Linie 10. Die Haltestelle ist dort drüben. Sie fahren bis zum Goetheplatz. Dort müssen Sie in die U-Bahn umsteigen.
- Muss ich dann noch zu Fuß gehen?
- Ja, aber nicht mehr weit. Sie können ja dort noch einmal fragen.
- Danke!
- Bitte!

Dialog 3

- Entschuldigung, wie komme ich zum Goetheplatz?
- Ganz einfach: Da gehen Sie den Blumenweg geradeaus. Dann sehen Sie links - den Goetheplatz.
- Also, zuerst geradeaus, bis zur Kreuzung, und danach rechts?
- Ja, genau. Das ist nur ein Katzensprung!
- Vielen Dank!

- Keine Ursache.

Этот блок заданий нацелен на создание ситуации реального общения. Был сделан акцент на языковые клише и разговорную речь, чтобы максимально приблизить диалоги обучающихся к обыденным и чтобы они могли глубже погрузиться в изучаемую культуру.

Der dritte Block

Die Sommerferien

Третий блок был посвящен теме „die Sommerferien“.

Первое задание способствует обогащению разговорного немецкого языка обучающихся, что в свою очередь максимально приближает диалог к реальной ситуации общения. Опорой для диалога послужил видеоклип, где пара подростков договариваются о встрече. После обучающиеся получили карточки, на которых кратко описана их роль, и составили подобный диалог.

In den Ferien haben die Kinder viel Freizeit. Seht ein Video, wo die Freunde sich ein Treffen verabreden. Dann wählt eine Karte und bildet den Dialog



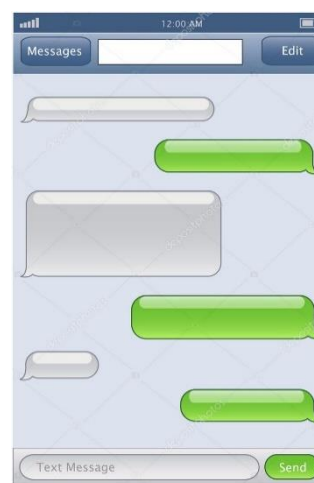
Опора к упражнению содержит фразы и клише из разговорного стиля речи.

| | |
|--|---|
| Montag um 18:00 Kino | <input type="checkbox"/> Ja, gerne! <input type="checkbox"/> Vielleicht nächste Woche. <input type="checkbox"/> Nein, das geht nicht! |
| Freitag um 06:00 Schwimmbad | <input type="checkbox"/> Natürlich nein! <input type="checkbox"/> Nein, ich habe keine Zeit. <input type="checkbox"/> Nööö. Keine Lust! |
| Dienstag um 14:00 Tennis spielen | <input type="checkbox"/> Vielleicht morgen. <input type="checkbox"/> Nein, es ist zu spät. <input type="checkbox"/> Nein, ich kann nicht. |
| Mittwoch um 22:00 Fahrrad fahren | <input type="checkbox"/> Nein, da muss ich schlafen. <input type="checkbox"/> Ja, das passt! <input type="checkbox"/> Vielleicht nächste Woche. |

Далее обучающимся было предложено оформить составленный диалог в интернет-переписке. Она, как известно, богата на разного рода сокращения и аббревиатуры. Сначала обучающиеся называли примеры из интернет-сленга на русском языке: мб (может быть), пжст (пожалуйста), спок (спокойной ночи), кмк (как мне кажется), прив (привет) и другие.

После были приведены некоторые примеры из интернет-сленга на немецком:

LG – liebe Grüße;
gN8 - gute Nacht;
bb – bis bald;
bd – bis dann;
WE – Wochenende;
wmd – was machst du?;
kA – keine Ahnung.



Таким образом, обучающиеся получили представление о том, как можно вести интернет-диалог на немецком языке. Стоит заметить, что это задание вызвало немалый интерес среди детей.

Следующей темой в этом блоке была «Школьная система». Обучающиеся уже знакомы с этой темой, и в учебнике она включена в качестве повторения. Обучающимся была предложена следующая ситуация: диалог

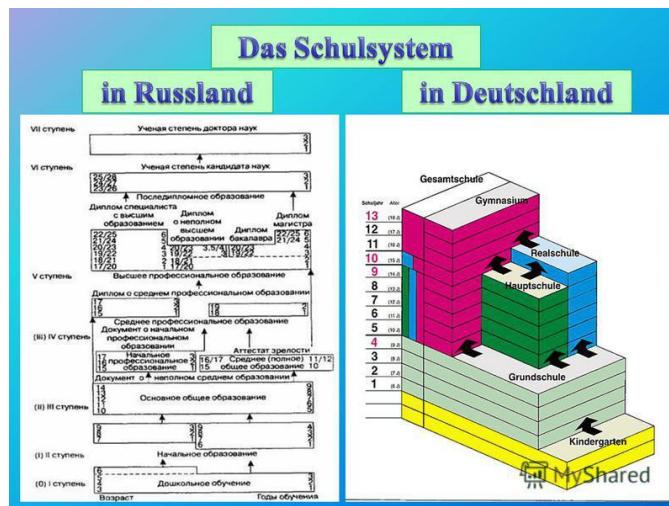
между немецким и русским школьником. Целью упражнения являлась активизация лексического материала по теме „Die Schule“.

Опорой послужили рассказ учителя об особенностях обучения в немецкой школе (на примере школьного центра города Амтцель, Германия) и схема устройства школьной системы в Германии и России. После презентации организации обучения в немецкой школе детям было предложено сравнить ее с русской. Из представленных на доске фактов, дети выбирали те что типичны для русских и немецких школ и заносили их в таблицы. То, что типично как для русских, так и для немецких школ дети записывали в оба столбика.

- In der Mensa gibt es immer 2 Menüs: eines davon ist vegetarische.
- Es gibt eine Bücherei.
- Die Sommerferien dauern 3 Monate.
- Es gibt eine Spielhalle.
- Es gibt die Lernräume mit individuellen Arbeitsplätzen.
- Es gibt die Lernbegleiter.
- Die Sommerferien dauern 6 Wochen.
- Man führt berufliche Orientierung.
- Das Schuljahr beginnt am 1.September.

| die deutsche Schule | die russische Schule |
|---------------------|----------------------|
| | |

Далее обучающиеся вспомнили о различиях русской и немецкой школьной системы, основываясь на схемы.



Последним этапом было составление диалога в парах, где обучающиеся играли роль школьников из Германии и России. Это задание позволило детям расширить знания об особенностях обучения в немецкой школе и способствовало развитию умения составления диалога с использованием опоры.

Der vierte Block

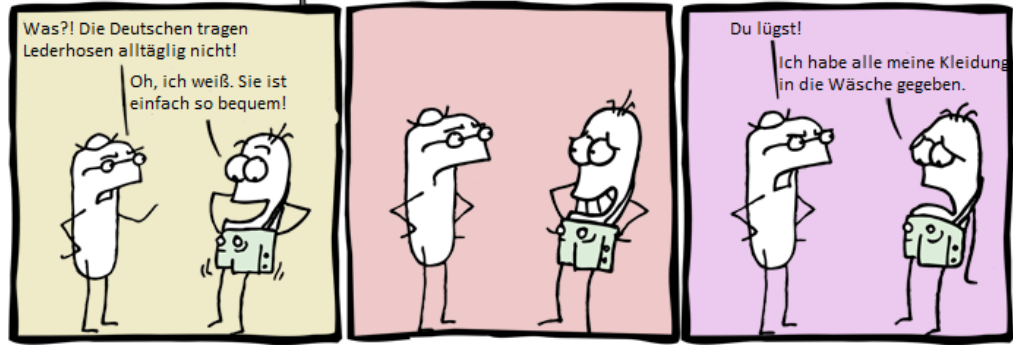
Komiks

Четвертый блок нашего УМК посвящен теме “Ferien und Bücher“. В центре внимания было использование креолизованного текста. В тексте комикса часто используются эллиптические предложения, междометия и другие элементы устной диалогической речи. Нами были подобраны комиксы, содержание которых отображает реалии немецкого общества.

Первым этапом было введение в тему обсуждения и повторение пройденного лексико-грамматического материала, активизация фоновых социокультурных знаний обучающихся.

После дети пытались описать и интерпретировать текст, сделать предположения о культуре страны изучаемого языка. Следующим этапом было выделение общего и отличного между реалиями стран. Обсуждение сопровождалось демонстрацией иллюстраций, соответствующих теме беседы.

ITCHY FEET в Германия



© 2012 - Malachi Rempfen

Первый комикс посвящен теме национальной одежды. Обучающиеся обсудили как выглядят национальные костюмы в России и Германии, насколько они актуальны в настоящее время и где их можно увидеть.



Die Tracht – die nationale Kleidung



akomfort.ru

ITCHY FEET in Germany



© 2012 - Malachi Rempfen

Второй комикс затрагивает тему правил и отношения к ним. Была проведена беседа о правилах, с которыми мы сталкиваемся каждый день в России. Так же дети узнали о правилах в Германии, таких как сортировка мусора. В процессе обсуждения обучающиеся выявили национальную черту немецкого характера и пришли к выводу о важности соблюдения правил.



Последний комикс посвящен теме традиций празднования Нового года в России и Германии. Обучающиеся обсудили сходства и отличия русских обычаев от немецких.



Man feiert Silvester am 31 Dezember. Karpfenessen und Pfannkuchen sind traditionelle Speisen an diesem Tag in Deutschland. Oft geht man gemeinsam in ein Restaurant zu einem Silvesterball. Es wird laut und lustig gefeiert. Die Leute gehen auf die Straße und machen ein Feuerwerk.



На последнем этапе обучающиеся получили задание самостоятельно разработать комикс с целью выражения авторского видения сущности своего и изучаемого национальных характеров на основе креолизованных текстов. Обучающиеся должны были постараться отобразить в них реалии своей культуры и культуры изучаемого языка. Кроме этого, данное задание требует от детей лаконичности, свойственной устной диалогической речи, так как в рамках комикса невозможно использовать длинный диалог.

Таким образом, все упражнения, использовавшиеся в ходе формирующего эксперимента, были направлены на развитие умений диалогической речи, расширение социокультурных знаний о стране изучаемого языка и формирование личности, способной к культурной рефлексии.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Цель нашей опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке эффективности разработанного нами УМК, направленного на повышение умений диалогической речи и углубление владения социокультурными знаниями в подтверждение выдвинутой гипотезы.

После завершения обучения был проведен итоговый срез, целью которого было выявить изменение уровня владения данными умениями. Также, как и в констатирующем срезе, тест состоял из 3 заданий.

I. TEST

1. Jemand sagt zu dir: „Schönes Wetter heute!“ Was antwortest du?

- a) Danke schön!
- b) Ja, sie ist aber toll!
- c) Ja, es ist wirklich windig!

2. Was bedeutet die Aussage: "es ist (nur) ein Katzensprung"?

- a) Es ist nah.
- b) Es ist weit.
- c) Es ist eine Katze.
- d) Die Katzen können springen.

3. Du begrüßt jemanden, den du um 19 Uhr triffst. Was sagst du?

- e) Guten Morgen!
- f) Guten Appetit!
- g) Guten Abend!
- h) Guten Tag!

4. Du kannst eine Einladung nicht annehmen. Was sagst du?

- b) Es tut mir leid, ich kann nicht.
- c) Mit Vergnügen!
- d) Ja, gerne!
- e) Um wieviel Uhr treffen wir?

5. Du bist in einer Stadt, in der du dich nicht gut auskennst, und jemand fragt dir nach einem Weg. Was sagst du?

- a) Gehen Sie rechts und zirka zweihundert Meter wieder geradeaus.
- b) Ich zeige Ihnen den Weg.
- c) Leider, kann ich Ihnen nicht helfen.
- d) Ich bin sicher, es ist nicht weit.

II. Bildet den Dialog zusammen

A: Hallo Inge! Du siehst so schön aus und du bist so braungebrannt. Wo hast du deinen Urlaub verbracht?

B:

A: Warst du in Madrid?

B:

A: Wie findest du Madrid?

B:

A: Wenn ich eine Reise mache, ist es für mich interessanter, selbst durch die Stadt zu bummeln. So kann man besser die Atmosphäre wahrnehmen.

B:

A: Wie war das Wetter?

B:

A: Und das Essen?

B:

A: Ich freue mich für dich!

| | |
|---|--|
| A | Die Stadt gefällt mir gut. Am ersten Tag haben wir eine Stadtrundfahrt gemacht, um das Stadtzentrum besser kennen zu lernen. Der Reiseleiter hat uns viel Interessantes über die Gebäude und Denkmäler erzählt. |
| B | Sehr schön. Im April ist es dort nicht so heiß. |
| C | Danke für das Kompliment. Dieses Mal war ich in Spanien. Obwohl die Reise nicht so lange dauerte, habe ich mich wirklich sehr gut erholt. |
| D | Ehrlich gesagt, war das Essen im Hotel nicht so lecker. Das Frühstück war in Büffetform. Ich bin oft in ein kleines Spezialitätenrestaurant gegangen. Ich mag die spanische Küche. Und natürlich habe den spanischen Wein getrunken! |
| E | Ja, da hast du Recht. Am zweiten Tag bin ich selbst spazieren gegangen. Ich habe viel fotografiert und unter anderem einen Flohmarkt besucht. Dort habe ich schöne Souvenirs für die ganze Familie gekauft. |
| F | Nein, das Hotel lag in der Nähe von der Hauptstadt, deshalb haben wir viele Ausflüge gemacht. |

III. TEST

1. Die Musikmetropole Europas war ...:

- i) Berlin.
- j) Wien.
- k) München.
- l) Липц.

2. Welche Stufe gehört nicht zum deutsche Schulsystem?

- m) Hauptschule.
- n) Gymnasium.
- o) Universität.
- p) Kindergarten

3. Welche Grußformel ist für Österreich typisch?






- a) Grüß Gott!
- b) Guten Tag!
- c) Grüezi!
- d) Hallo!

4. In welcher Stadt zündet man das beste Feuerwerk?

- a) in Hamburg.
- b) in Berlin.
- c) in Köln.
- d) in Bremen.

5) Wie lange dauern die Sommerferien in Deutschland?

- a) 8 Wochen.
- b) 12 Wochen.
- c) 6 Wochen.
- d) 4 Wochen.

| | | | |
|----|---|--|---|
| 1- |  | 4- |  |
| 2- |  | 5- |  |
| 3 |  | a) Das Schloss Schönbrunn. b) Der Wiener Prater. c) Die Hofburg. d) Der Stephansdom. e) Das Hundertwasserhaus. | |

После обработки ответов обучающихся экспериментальной группы нами были получены следующие данные, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Итоговый контроль уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями

| Список обучающихся | Номер задания | | | |
|-----------------------|---------------|-----|------|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| 1. Д. Елена | 4 | 5 | 5 | Средний общий балл |
| 2. Д.Артемиий | 4 | 3 | 4 | |
| 3. Ж. Михаил | 3 | 3 | 4 | |
| 4. З. Алексей | 5 | 5 | 4,5 | |
| 5. К. Анна | 4 | 5 | 4 | |
| 6. К.Иван | 4 | 4 | 3,5 | |
| 7. К. Мария | 5 | 4 | 4 | |
| 8. Л.Никита | 3 | 4 | 3,5 | |
| 9. Н.а Диана | 4 | 5 | 4,5 | |
| 10. Я. Дарья | 5 | 5 | 4,5 | |
| Общий балл | 41 | 43 | 41,5 | 42 |
| Средняя оценка | 4,1 | 4,3 | 4,15 | 4,2 |

Общий средний балл по экспериментальной группе после проведенного формирующего эксперимента составил 42 единицы. На начальном этапе средний балл составлял 35 единиц. Исходя из этих данных, мы сделали вывод, что показатели выросли на 7 единиц, а средняя оценка увеличилась на 0,7. Ниже приведенная диаграмма отображает качественные изменения уровня развития диалогической речи и владения социокультурными знаниями «до» и «после» проведения эксперимента.

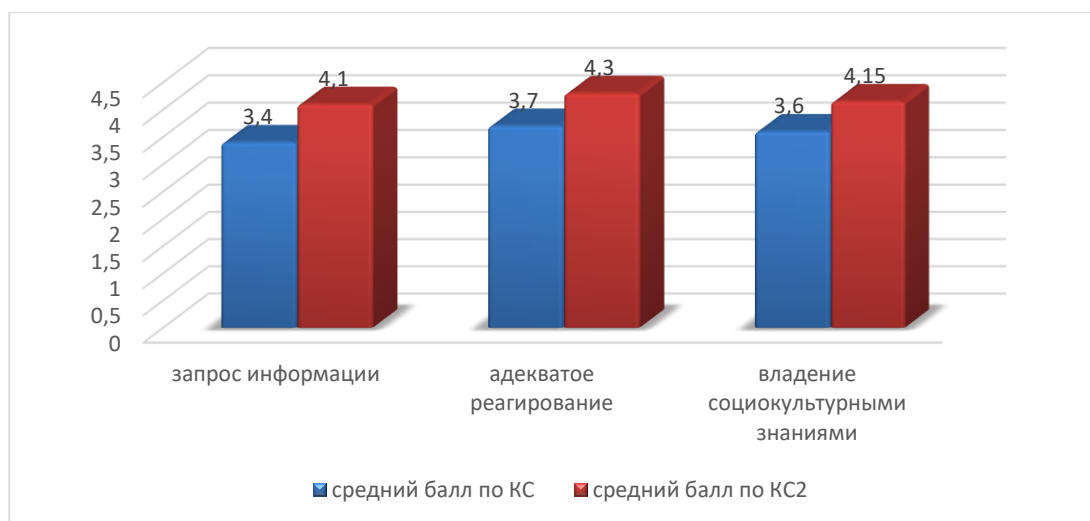


Рис 4 - Диаграмма распределения средних баллов по уровню формирования умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями в ЭГ после формирующего этапа эксперимента.

Очевидно, что есть незначительные положительные изменения. Среднее значение по всем умениям стремится к общему, что характеризует рост стабильности в развитии умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями.

Далее мы рассматривали данные итогового тестирования в КГ.

Таблица 7 - Итоговый контроль уровня сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями

| Список обучающихся | Номер задания | | | Средний общий балл |
|-----------------------|---------------|-----|-----|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| 11. А. Владимир | 4 | 4 | 3,5 | 35 |
| 12. Б. Семен | 3 | 3 | 3 | |
| 13. В. Роман | 3 | 2 | 3,5 | |
| 14. Г. Филипп | 3 | 3 | 4 | |
| 15. Л. Дарья | 4 | 4 | 4,5 | |
| 16. Р. Аркадий | 3 | 2 | 3,5 | |
| 17. С. Никита | 3 | 3 | 3 | |
| 18. У. Алисия | 5 | 4 | 4 | |
| 19. Ю. Регина | 4 | 5 | 5 | |
| 20. П. Андрей | 3 | 3 | 3 | |
| Общий балл | 35 | 33 | 37 | 35 |
| Средняя оценка | 3,5 | 3,3 | 3,7 | 3,5 |

Средний балл в КГ составляет 35 единиц. Данный показатель в 1,2 раза ниже, чем в экспериментальной группе. Разница составляет 7 баллов. В контрольной группе не было выявлено значительных положительных изменений.

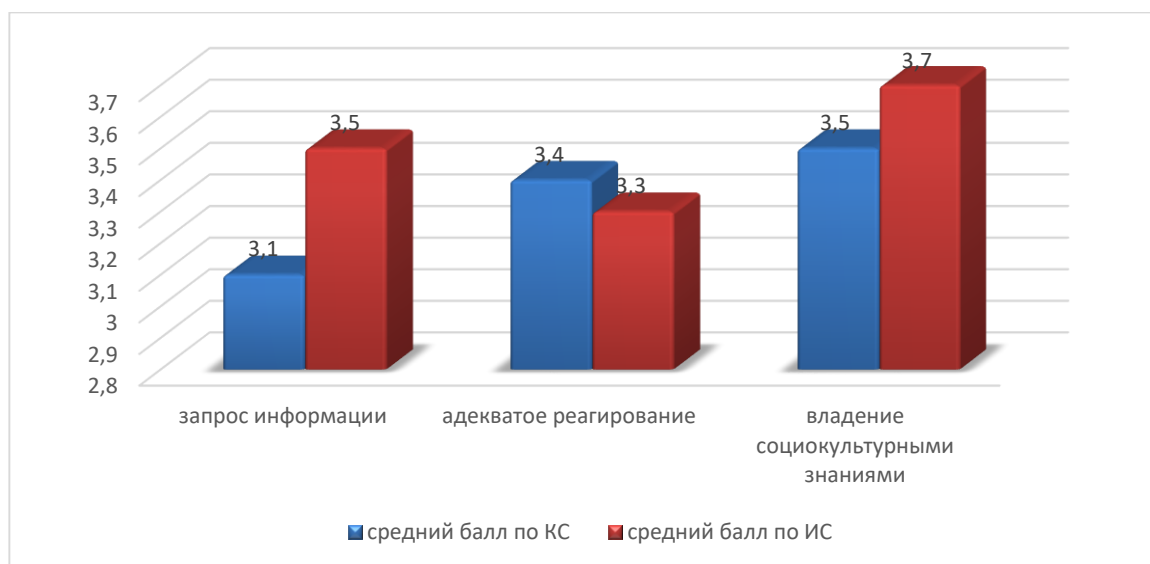


Рис. 5 - Диаграмма распределения средних баллов по уровню формирования умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями в КГ.

Итак, если мы сравниваем полученные данные, то увидим, что после проведения опытно-экспериментальной работы ученики экспериментальной группы справились с заданиями теста, показав лучшие результаты.

На основе результатов мы составили сравнительную таблицу, отражающую уровень развития умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями в КГ и ЭГ, где применялась разработанная нами методика.

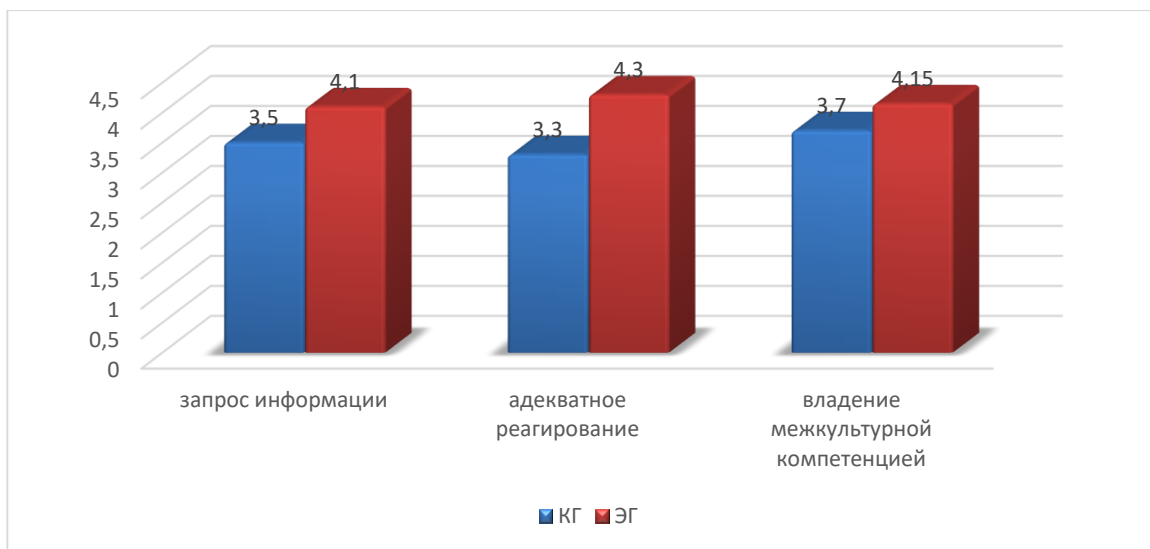


Рис.6 - Качественные показатели оценки сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями ЭГ и КГ на основе распределения средних баллов.

На рисунке 7 видна разница в показателях роста сформированности умений диалогической речи и владения социокультурными знаниями. Анализ результатов демонстрирует, что количество учеников, имеющих высокий уровень сформированности данных умений увеличилось на 40% и в отличие от показателей нулевого среза, все обучающиеся справились с заданием и показали средний и высокий уровни владения данными умениями и знаниями, в то время как в КГ все показатели остались на первоначальном уровне.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что разработанный нами УМК эффективен. Следовательно, наша гипотеза о том, что процесс формирования

умений диалогической речи будет более успешным, если он будет организован на основе реализации межкультурного подхода.

Таким образом, представленный в работе УМК рекомендовать для профессионального использования в целях развития умений диалогической речи на старшем этапе средней школы.

Выводы по главе II

Во второй главе мы подробно рассмотрели ход проведенного нами эксперимента, которой был посвящен формированию умений диалогической речи в межкультурном контексте. Мы использовали такие методы исследования как: беседа, наблюдение, педагогический эксперимент, анализ. Опытно-экспериментальная работа была проведена в соответствии со всеми необходимыми положениями.

На первом этапе работы проходил констатирующий эксперимент, который позволил определить уровень сформированности умений диалогической речи обучающихся. В процессе работы мы решили следующие задачи:

- Определили этапы работы и сформулировали задачи.
- Разработали и провели констатирующий эксперимент.
- Выбрали контрольную и экспериментальную группы.

Этот эксперимент проводился до начала формирующего эксперимента и начинался с наблюдения за учебным процессом в естественных условиях. Было установлено, что на уроках немецкого языка при обучении диалогической речи используются, в основном, традиционные методы и формы обучения и необходимо внедрение межкультурного подхода.

Вторым этапом был формирующий эксперимент. Основной целью являлась апробация разработанного учебно-методического комплекса. Нами велась организационная, целенаправленная работа по формированию умений диалогической речи в разработанных нами упражнениях.

Последним этапом было проведение итогового среза для выявления эффективности примененного УМК. При сравнении работы обучающихся экспериментальной группы с работой обучающихся контрольной группы, где преподавание велось по традиционной системе, было установлено, что уровень сформированности диалогической речи стал выше.

Анализ полученных результатов убедил нас в эффективности применения разработанного нами учебно-методического комплекса с применением межкультурного подхода для повышения уровня умений диалогической речи.

Заключение

В силу того, что обучение иностранному языку сейчас имеет коммуникативную направленность и центральное место в образовательном процессе занимает формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, нельзя недооценить важность развития умений диалогической речи. Это один из самых сложных видов речевой деятельности, так как она характеризуется особым подбором, оформлением, а также функциональной направленностью языкового материала. Таким образом для нее свойственно: вводные слова, междометия, штампы, выражения оценочного характера, отражение реакции, говорящего на полученную информацию, отрицание или подтверждение высказанной мысли, выражение сомнения, удивления, пожелания и пр. Для развития всех этих умений на уроке иностранного языка должна вестись целенаправленная работа.

Для того чтобы чувствовать себя свободно и уверенно, успешно общаться в иноязычной среде, личность должна также обладать высоким уровнем сформированности знаний о стране изучаемого языка. Каждый народ имеет свою систему предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем в основе восприятия мира. Система восприятия, мышления, поведения, эмоций одной нации обусловлена этнически и отличается от другой, где особое значение имеют традиции и обычаи, географическое расположение, то есть сознание личности не совпадает с мировосприятием представителя другого народа. Для эффективной межкультурной коммуникации у общающихся должны присутствовать не только умения диалогической речи, но и культурная грамотность, которая предусматривает понимание фоновых знаний, ценностных установок, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры.

Таким образом, важность исследования формирования умений диалогической речи в межкультурном контексте неоспорима. Мы выяснили, что многие ученые занимались проблемой интегрирования межкультурного подхода в образование: Л.А. Гусейнова, Г.А. Масликова, Е.С. Орлова, А.В. Анненкова, Е.С. Дикова, Н.А. Кафтайлова, Е.Г. Тарева и другие. Анализ их научных исследований дал нам возможность заключить, что равноправное отношение между двумя культурами – родной и иностранной – является необходимым условием осуществления обучающимися диалога культур. Таким образом, овладение новыми социокультурными знаниями при изучении иностранного языка происходит через призму родной культуры, что дает возможность осознать свою национальную идентичность, углубить представление о своей культуре, переосмыслить ее место в едином мировом пространстве.

На основании поставленных перед нами задач, мы разработали учебно-методический комплекс, который должен был поспособствовать не только развитию умений диалогической речи, но и подготовке обучающихся к межкультурной коммуникации. Для выявления эффективности УМК нами были выбраны экспериментальная и контрольная группы и проведены итоговые срезы после проведения эксперимента. Результаты экспериментальной группы, где велась целенаправленная работа по формированию умений диалогической речи и расширению знаний о стране изучаемого языка оказались лучше. Кроме того, в течение эксперимента обучающиеся с интересом выполняли предложенные задания, принимали активное участие в обсуждениях, выражали свою точку зрения, что дает возможность предположить, что и мотивация обучающихся стала выше.

Согласно анализу полученных результатов, мы можем утверждать, что разработанный нами учебно-методический комплекс доказал правоту выдвинутой гипотезы, и процесс формирования умений диалогической речи на основе межкультурного подхода стал более успешным. А это свидетельствует о том, что цели и задачи выпускной квалификационной работы достигнуты.

Список литературы

1. Алмазова, Н. И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты [Текст] / Н. И. Алмазова. // СПб.: «Наука», 2003. – 139 с.
2. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. д-ра пед. наук [Текст] / Н. И. Алмазова. СПб., 2003. – 446 с.
3. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) [Текст] / Е. Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003.
4. Анненкова, А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lib.herzen.spb.ru/text/annenkova_102_121_125.pdf, свободный.
5. Апальков, В.Г. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку [Текст] / В.Г. Апальков, П.В. Сысоев // Вестник ТГУ. – Тамбов, 2008, –№7. – С. 254-260.
6. Ариян, М. А. Современные технологии обучения иностранным языкам в школе: учебное пособие [Текст] / М. А. Ариян. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – 108 с.
7. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. // Изд. 2-е, стереотип. – М.: Либроком, 2004. – 576 с.
8. Барышников, Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе [Текст] / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. 2004. – №2. – С. 28-31.
9. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Рус. яз. – 1977. – С. 156.

10. Будник, А.С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе. / А.С. Будник // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – С.52.
11. Будник, Е.А. Использование теории языковых контактов в практике обучения РКИ / Е.А. Будник, И.А. Бедретдинова // Лингводидактика информационной образовательной среды. Материалы круглого стола кафедр Лингвистики и межкультурной коммуникации и Иностранных языков. М., – 2013 – С. 22–29.
12. Букичева, О.А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе. [Текст] / О.А. Букичева // Иностранные языки в школе. – 2006. – №3 – С.50.
- Быстрой Е.Б. Обучение иностранным языкам в межкультурном ракурсе / Е.Б. Быстрой, Е.А. Гунько // Фундаментальная и прикладная наука: научный журнал молодых ученых. Челябинск: ФГБОУ «ЮУрГГПУ». - № 4. – 2017. – С. 34-36.
13. Формирование умений диалогической речи в межкультурном контексте. [Текст] Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. В 4 ч. Ч. 3. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – С.169.
14. Воробьева О.Я. Педагогические технологии воспитания толерантности учащихся [Текст] / О.Я. Воробьев // Волгоград: Панорама, 2006. – 80 с
15. Гальскова, И. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностр. языков высших педагогических учебных заведений [Текст] / И. Д. Гальскова, Н. И. Гез.// - М.: Академия, 2005. – С. 203-207.
16. Григорьева, Е.Я. Современные тенденции развития школьного иноязычного образования. [Электронный ресурс] / Е.Я. Григорьева. // Среднее профессиональное образование. – – №4 – С. 59–61. Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/52707015/>, 2014, свободный

17. Гриффин, Э. Коммуникация. Теории и практики. / Э. Гриффин // Издательский центр «Гуманитарный центр», 2015 – С.10 – 22.
18. Гузикова, М.О. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015 – С.6–18.
19. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика [Электронный ресурс] / О.В. Гукаленко. // Код доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/10478/2013107-2.pdf?sequence=1>, 2003, свободный.
20. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352с.
21. Журавлев, В. И. Введение в научное исследование по педагогике.: учеб. пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / В. И. Журавлев. // М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
22. Зайцева, А.В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам [Текст] / А.В. Зайцева // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2007. - №7. – С. 28-41.
23. Зарытовская, В.Н. Взгляд на историю и перспективы лингвострановедения как учебной дисциплины. / В.Н Зарытовская, Е.А. Будник, И.А. Бедретдинова // Наукоеведение. – 2015 Т.7 – №2. – С. 4.
24. Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи [Текст] / О.В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. — № 3. – С. 17-20.
25. Кафтайлова Н.А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.А. Кафтайлова. – М., 2010. – С.32.
26. Круглова, С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний – реплик. [Электронный ресурс] / С.Л. Круглова // Вестник КГУ им. Н. Некрасова. – 2016. - №3. – С. 155 -159. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-klassifikatsii-dialogov-i-dialogicheskikh-vyskazyvaniy-replik>, свободный.

27. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, – 2000. – С. 148.
28. Кукса, А.В. Кросс-культурная компетенция как методический феномен [Электронный ресурс] / А.В. Кукса. – Режим доступа: http://singularity.rsu.edu.ru/wordpress/wpcontent/uploads/.../k.../flj_full_2.pdf, 2015, свободный.
29. Ларина, Т. В. Межкультурная коммуникация и межкультурная коммуникативная компетенция [Текст] / Т. В. Ларина // Иностранные языки в высшей школе. 2005. – № 1. – С. 47-51.
30. Лебедева Н.М. Межкультурный диалог в школе [Текст] / Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, О.В. Лунева. – М., 2004. – С.23-31.
31. Ляховицкий, М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам [Текст] / М.В. Ляховицкий – М.: Высшая школа, 1982. – 371 с.
32. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство [Электронный ресурс] / С. Макклауд. // Код доступа: <https://comicbooks.world/read-scott-mcccloud-understanding-comics/>, 2016, свободный.
33. Макошина, А. И. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку / А.И. Макошина, Е.В Макарова // Молодой ученый. – 2016. – №7.5. – С. 56-57.
34. Мельников, А.С. Диалог культур: все ли равно, на каком языке? / А.С. Мельников // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2004 – Т.2. – №3. – С.100 – 109.
35. Мильруд, Р.П. Обучение диалогической речи на основе ролевой игры [Текст] / Р.П. Мильруд.// Иностранные языки в школе. – 2003г. №3. – С 17.
36. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. [Текст] / А.А. Миролубов. / – Обнинск: Титул, – 2010. – 464 с.
37. Миролубов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. / А.А. Миролубов. М.: Ступени, 2002 – С.103.

38. Моисеева, С. А. Об особенностях обучения коммуникативному поведению на уроках ИЯ [Текст] / С.А. Моисеева// Лингводидактические проблемы обучения. – №. 3. – Белгород,2003. – с.118-120.
39. Оберемко, О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза [Текст] / О.Г. Оберемко. // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н.Новгород, 2014. – № 26. – С. 101-114.
40. Овсянникова, О.Н. Межкультурная языковая коммуникация в контексте диалоговой концепции культур. / О.Н. Овсянникова // Материалы международной научно- практической конференции «Моделирование сложных систем и процессов: теоретический, прикладной и педагогический аспекты». – Костанай, – 2010. – С.416.
41. Одинцова, Н.Б. Обучение диалогической речи на уроках французского языка [Электронный ресурс] / Н.Б. Одинцова. // Современная педагогика. – 2014. – № 4. Код доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2265>.
42. Орлова, Е.С. Обобщение опыта работы учителей гимназии №33 по проектной технологии по английскому языку за 2000-2006 гг. [Текст] / Е.С. Орлова // Проблемы межкультурной коммуникации в преподавании иностранных языков: материалы международной научной конференции. - Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, –2006. – С. 181.
43. Персикова, Т.М. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учебное пособие. / Т.М. Персикова. М.: Логос, 2008 – С.25.
44. Поздеева, Г.Р. Развитие и контроль коммуникативных умений на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Г.Р. Поздеева. – Режим доступа: <http://www.nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/>, свободный
45. Сакаева, Л.Р. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань. – 2016. – С. 110.
46. Саутова, Т.А. Формирование межкультурной личности средствами иностранных языков. / Т.А. Саутова // Вектор науки. 2012 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/4033>, свободный.

47. Сафонова, В. В. Социокультурные аспекты современного языкового образования: методические тетради. / В.В. Сафонова// Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. – М.: Еврошкола, – 2004. – С. 15.
48. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
49. Сафонова, В.В. Современные проблемы языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова // Научно-методический сборник. – М.: Еврошкола, 2001. – С. 10-18.
50. Соловова, Е. Н. Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы: Лекция 2. Содержание современного образования, или Что следует понимать под знанием сегодня [Текст] / Е. Н. Соловова, В. Г. Апальков // English. – № 23. –2005, – С. 31 – 35.
51. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция [Текст] / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 180–186.
52. Сосновская Г.И. Об обучении диалогической форме общения [Текст] / Г.И. Сосновская / Иностранные языки в современном мире. - Казань, 2005. – С. 276.
53. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода. – Т. 1. №. 14. – Н. Новгород: НГЛУ, – 2011. – С. 237 – 244.
54. Тарева, Е.Г. Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е.Г. Тарева, Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 2–8.
55. Тарева, Е.Г. Коммуникативный подход vs межкультурный подход в обучении иностранным языкам [Текст] / Е.Г. Тарева// Актуальные проблемы со-

вершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно- деятельностной парадигмы: материалы III Международной научно- практической конференции. - Киров: ВятГТУ, 2014. – 262 с. – С.181-184

56. Тарева, Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / отв. редактор Е.Г. Тарева. –М.: Логос, – 2014. – С.49.

57. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 334с.

58. Тополева, О.В. Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов [Текст] / О.В. Тополева. // Языковое образование в вузе / под ред. М.К. Колковой. – СПб.: Каро, 2005. – С. 88–101.

59. Травкина, Л.И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку [Текст] / Л.И. Травкина // Иностранные языки в школе. - 2010. – №4. – С. 21–23.

60. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. // Код доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/543>, 2014, свободный.

61. Филатова, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. [Текст] / В.М. Филатова // Ростов-на-Дону: «Феникс», – 2008. – С.245.

62. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе: монография [Текст] / В.П. Фурманова. – Саранск, 2009. – 164с.

63. Хроленко. А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. / А.Т. Хроленко. М.: Флинта наука. – 2016. – С.19.

64. Читао, И. А. К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах. [Электронный ресурс] / Научная электронная библиотека «Киберленинка». Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priemah-obucheniya-dialogu-v-starshih-klassah>, свободный
65. Щербатых, Л.Н. Аксиологический и социокультурный подходы в обучении иностранным языкам школьников [Текст] / Л.Н. Щербатых // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3. – С.263-264.
66. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст] / А.Н. Щукин – М.: Филоматис, 2004. – 475с.
67. Языкова, Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект [Текст] / Н.В. Языкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. – 2009. – № 1. – С. 95-100.