



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

СТАРОДУБОВА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ  
АУДИОЛИНГВАЛЬНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование**

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
95,59% авторского текста. Работа  
к защите рекомендована  
«31» января 2024 г.  
зав. кафедрой, доктор педагогических наук,  
профессор  
Быстрой Е.Б.

Выполнил(а) студент(ка):  
Стародубова Ксения Сергеевна

Научный руководитель:  
доцент, к.п.н.  
Райсвих Ю.А.

Челябинск  
2024

## Содержание

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ АУДИОЛИНГВАЛЬНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР.....</b>	<b>13</b>
1.1 Современное состояние проблемы формирования диалогических умений .....	13
1.2 Система формирований умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор .....	20
1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.....	35
Выводы по главе 1 .....	40
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ АУДИОЛИНГВАЛЬНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР .....</b>	<b>43</b>
2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.....	43
2.2 Реализация системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор в рамках комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.....	56
2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор .....	70
Выводы по главе 2 .....	77
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>80</b>

<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>83</b>
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	93

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современном мире, где технологии развиваются стремительными темпами, а наша образовательная система становится все более взаимосвязанной с другими странами, международное сообщество оказывается вовлеченным в непрерывное коммуникативное пространство. Это пространство охватывает как глобальный, так и локальный уровни общения и предполагает активное взаимодействие с другими культурами. Какое бы положение в обществе ни занимал российский гражданин - будь то профессионал, работающий в сфере межнациональных коммуникаций, или обучающийся учебного заведения, ему необходимо стремиться к взаимопониманию в культурном диалоге со своими собеседниками. В этом контексте владение иностранным языком становится ключевым инструментом для эффективной коммуникации.

Процесс обучения иностранному языку направлен на развитие диалогических умений, которое предполагает восприятие иноязычной речи на слух, умение высказывать свое мнение, поддерживать диалог и т. д. Овладение устной речью требует времени и усилий, так как при общении обучающийся выступает не только в роли слушателя, но и в роли говорящего. Одной из основных целей процесса обучения иностранному языку является формирование умений диалогической речи, а также подготовка конкурентноспособного выпускника, способного реализовать полученный на практике багаж знаний.

Такие ученые-методисты как Борисова Р. Г. [11], Бредихина И. А. [12], Гальскова Н. Д. [17], Дубовицкая Т. Д. [24], Курбатова О. В. [35], Скалкин В. Л. [70], Соловова Е. Н. [74] и другие, активно занимались вопросом формирования умений диалогической речи.

Несмотря на обширный арсенал исследований и разработок по данной теме, формирование умений диалогической речи все еще нуждается в дальнейшем исследовании, поэтому требуется поиск более действенных методов, которые бы позволили сформировать умения диалогической речи

на более высоком уровне, необходимые для достижения поставленных целей в соответствии с ФГОС СПО.

Выбор методов формирования этих умений должен отвечать требованиям ФГОС СПО и Закона «Об образовании в РФ» (273-ФЗ) в отношении обучающегося как личности, умеющей уважать мнение других, вести диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать с другими культурами.

В последнее время наглядные методы обучения получили широкое распространение в российском образовательном пространстве. Развитию этих методов способствует интерес современного информационного общества, где успешная иноязычная коммуникация и взаимодействие с другими культурами являются ключевыми компетенциями хорошего специалиста. В числе наиболее востребованных методов обучения иностранному языку можно выделить наглядные методы, а именно применение аудиолингвальных визуальных опор, способствующие формированию умений диалогической речи обучающихся.

В процессе анализа современного состояния процесса формирования умений диалогической речи мы установили, что применение наглядных методов играет большую роль для формирования умений диалогической речи у обучающихся, а решению данной проблемы в условиях современного образования уделяется недостаточно внимания.

Важность проблемы формирования умений диалогической речи обучающихся побудила нас обратиться к педагогическим трудам таких методистов, как Гальсковой Н. Д., Гез Н. И., Дмитренко Т. А., Жуковой Н. А., Колкер Я. М. [21], Кузнецовой Р. А., Кукушина Б. С., Ляховицкого М. В., Мильруд Р. П. [30], Миролубова А. А. [32], Новгородцевой И. В., Пургиной Е. И. [44], Сакаевой Л. Р. [51], Солововой Е. Н., Татарницевой С. Н., Щукиной А. Н. и других. Особенности обучения диалогической речи были проанализированы Бим И. Л. [7], Борисовой Р. Г., Меньш Е. А., Розенбаум Е. М., Саломатовым К. И., Скалкиным В. Л. и другими исследователями.

Проблемой формирования диалогических умений занимались такие ученые, как Азимова Э. Г. и Щукина А. Н., Бредихина И. А., Загвязинский В. И., Коджаспирова Г. М., Колесникова И. Л. и Долгина О. А., Леонтьева А. А., Мешимбаева Б. Ш. [29], Новгородцева И. В. [33], Новикова А. М., Романцева Г. М. и другие авторы.

При проведении теоретического анализа работ современных педагогов выявлено наличие накопленного опыта в области формирования умений диалогической речи. Это свидетельствует об актуальности изучаемой проблемы. Однако, следует отметить, что в системе среднего профессионального образования недостаточно разработаны методы ее решения.

Проведенный анализ педагогической и методической литературы, а также исследование проблемы формирования умений диалогической речи позволили выявить следующие **противоречия между**:

1. объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к успешной коммуникации на иностранном языке, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников, отличающихся наличием сформированных на высоком уровне диалогических умений;
2. необходимостью реализации процесса формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы.

На основе вышеизложенного сформулируем задачу исследования, которая заключается в поиске и разработке эффективных способов формирования умений диалогической речи.

Значимость решения данной проблемы определила тему диссертационного исследования: «Формирование умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор».

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и апробировать систему формирования умений диалогической речи на основе

аудиолингвальных визуальных опор, выявить и верифицировать педагогические условия её успешного функционирования.

**Объектом исследования** является процесс формирования диалогических умений обучающихся.

**Предметом исследования** является процесс формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

**Гипотеза нашего исследования:** процесс формирования умений диалогической речи в процессе применения аудиолингвальных визуальных опор будут эффективны, если:

- разработать и внедрить систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, построенную на основе системного, деятельностного и компетентностного подходов и включающую мотивационно-личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-результативный блоки;

- выявить и апробировать комплекс педагогических условий эффективного функционирования авторской системы, включающий: создание коллаборационной среды на занятиях;

- использование аудиолингвальных визуальных опор;

- профессиональная направленность подбора учебного материала.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой исследования, в данной работе были определены следующие **задачи:**

- 1) изучить современное состояние проблемы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;

- 2) выбрать теоретико-методологические подходы и построить на их основе авторскую систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;

- 3) выявить, обосновать и реализовать комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;

4) провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;

5) оценить результаты опытно-экспериментальной работы по апробации системы и педагогических условий формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили идеи и положения теорий системного (Ведрученко В. Р. [11], Конаржевского Ю. А. [22], Ильиной Т. А. [20] и других), коммуникативно-деятельностного (Войтович Н. В. [12], Горбатовой Т. Н. [16], Зимней И. А. [19], Леонтьева А. Н. [25], Рубинштейна С. Л. [48] и других), компетентностного (Зимней И. А. [19], и других) подходов; работы по изучению вопроса сущности понятий формирования умений диалогической речи (Азимовой Э. Г. и Щукиной А. Н. [63], Рузской А. Г. [49], Коджаспировой Г. М. [43], Фомичевой Г. А. и Долгиной О.А. [5], Леонтьева А.А. [25], Розенталя Д. Э. и М. А. Теленковой М. А. [56] и других).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– *теоретические* – анализ отечественной и зарубежной литературы; анализ выполненных ранее диссертационных исследований, научных статей; систематизация, прогнозирование, моделирование;

– *эмпирические* – педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, методы педагогической диагностики и тестирования, обобщение педагогического опыта;

– статистические методы обработки данных.

#### **База проведения опытно-экспериментальной работы.**

Экспериментальная работа осуществлялась на базе Челябинского среднего профессионального образовательного учреждения «АНОПО Челябинский колледж Комитент» в г. Челябинск в 2022–2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса колледжа.



В эксперименте приняло участие 32 человека, обучающиеся по специальности 35.02.15 «Кинология».

Исследование осуществлялось в три этапа.

**1 этап (2021–2022 гг.) включал:** изучение научной литературы по педагогике, методике, диссертационных исследований по проблеме формирования умений диалогической речи; выбор и обоснование методологических подходов; проведение констатирующего этапа эксперимента.

**2 этап (2022–2023 гг.) включал:** уточнение теоретических положений; определение особенностей и принципов осуществления исследуемого процесса; разработку системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор; выявление педагогических условий ее эффективного функционирования; проведение формирующего этапа экспериментальной работы.

**3 этап (2023–2024 гг.) включал** в себя анализ и обобщение результатов исследования; формулирование выводов по проведенному исследованию; оформление текста диссертационного исследования.

**В результате проведенного анализа на защиту выносятся следующие положения:**

1) для эффективного формирования умений диалогической речи предлагается использовать определенную систему, основанную на системном, коммуникативно-деятельностном и компетентностном подходах. Эта система включает мотивационно-личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-результативный блоки;

2) система формирования умений диалогической речи должна учитывать требования социального заказа и Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. В связи с этим, для достижения поставленных целей рекомендуется использовать аудиолингвальные визуальные опоры;

3) разработанная нами система представляет собой совокупность мотивационно-личностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-результативного блоков и будет эффективно функционировать при следующих педагогических условиях: создание коллаборационной среды на занятиях, использование аудиолингвальных визуальных опор, профессиональная направленность подбора учебного материала.

**Научная новизна диссертационного исследования:**

– выявлена структура умений диалогической речи;

– сочетание теоретико-методологических подходов и учет требований государственного и социального заказов, отраженных в ФГОС СПО, квалификационных требованиях и профессиональных стандартах, позволили разработать систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;

– система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор состоит из мотивационно-личностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-результативного блоков и реализуется с помощью педагогических условий;

– обоснованы и верифицированы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор: создание коллаборационной среды на занятиях, использование аудиолингвальных визуальных опор, профессиональная направленность подбора учебного материала.

**Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующем:**

– уточнен понятийный аппарат исследования, в него входят следующие понятия: «умения говорения», «диалог», «диалогическая речь», «умения диалогической речи», «аудиолингвальные визуальные опоры»;

- проведен анализ проблемы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и ее современное состояние в теории и практике педагогики;
- структурные блоки системы формирования умений диалогической речи;
- мотивационно-личностный, процессуально-деятельностный, когнитивный и рефлексивно-результативный – определены и обоснованы;
- определена теоретико-методологическая основа формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, представляющая собой совокупность системного, коммуникативно-деятельностного и компетентного подходов;
- обоснованы педагогические условия эффективного функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор: создание коллаборационной среды на занятиях; использование аудиолингвальных визуальных опор; профессиональная направленность подбора учебного материала.

**Практическая значимость исследования заключается в том, что:**

- разработана, внедрена и апробирована система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;
- проверены педагогические условия успешного функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;
- разработаны и охарактеризованы критерии и уровни сформированности умений диалогической речи.

**Достоверность и обоснованность** результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов, адекватных цели и задачам исследования; обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном

виде; соответствием методов исследования поставленной цели и задачам; проведением экспериментальной работы по апробации разработанной системы и выявленных педагогических условий.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования.**

По исследуемой проблеме автором написаны и опубликованы 3 статьи: «Опоры при формировании умений диалогической речи как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2023 г.); «Роль опор в формировании умений диалогической речи» (Материалы Всероссийской Научно-практической конференции «Развитие языкового обучения в современном образовательном пространстве», г. Уссурийск, 2023г.); «Формирование умений диалогической речи на основе аудиolingвальных визуальных опор» (Сборник материалов Всероссийской научно-практической студенческой конференции (с международным участием) «Язык и культура в современном мире», г. Челябинск, 2022г.).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников и приложений. Текст изложен на 92 странице и содержит 15 таблиц, 18 рисунков, приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ АУДИОЛИНГВАЛЬНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

## **1.1 Современное состояние проблемы формирования диалогических умений**

Владение иностранным языком на сегодняшний день является обязательным фактором для любого специалиста. Человек, имеющий в своем интеллектуальном арсенале знания иностранных языков, является детерминантой современного социума.

Во ФГОС основного общего образования основным вектором является то, что иностранный язык в современном обществе необходим для успешной социализации и самореализации. Овладение иностранным языком предполагает формирование у обучающихся основных видов речевой деятельности, а именно, умения говорения, умения письма, умения чтения и умения аудирования.

В педагогическом словаре Б. М. Бим-Бада понятие «умение» обозначает освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения могут быть как практическими, так и умственными. Умения всегда опираются на знания [43]. Жизненное значение умений очень велико. Они облегчают физические и умственные усилия в труде, вносят в деятельность каждого человека определенный ритм, устойчивость, создавая условия для творчества. Высокий уровень умений означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия.

В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой отмечается, что умения формируются путем упражнений и создают возможность

выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Умения всегда реализуются под контролем сознания [43].

Целесообразно будет также рассмотреть, как это понятие интерпретируют педагоги-ученые и методисты в своих научных работах.

С. Л. Кузнецова рассматривает умение как компетентность, основанную на знаниях, опыте и навыках [23]. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Умения обычно соотносятся с уровнем исходного выражения в виде усвоенных знаний [45].

М. А. Данилов и Б. П. Есипов в Педагогическом словаре раскрывают смысл умения как готовность быстро, точно и осознанно действовать в практических и теоретических действиях на основе усвоенных знаний и жизненного опыта [40].

В. П. Ушачев понимает умение как способность ребенка выполнять умственные и практические действия на основе сформированной системы знаний [61].

Таким образом, проанализировав точки зрения различных авторов и объединив схожие признаки понятия умение в их определениях, мы пришли к выводу, что умение — это способы и методы, с помощью которых субъект осуществляет приобретенное поведение, гарантированное набором приобретенных знаний и умений. Умение формируется с помощью упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменяющихся условиях.

Формирование и совершенствование умений говорения является одним из основных аспектов в методике преподавания иностранных языков. Формирование умений говорения включает в себя формирование навыков диалогической и монологической речи, а также адекватное восприятие и понимание звучащей речи. На сегодняшний день умение общаться на иностранном языке невозможно переоценить. Во владении языком устная

речь выходит на первое место, она дает нам возможность делиться своим мнением, просить о помощи, коммуницировать с другими [50].

Умения говорения подразумевают собой не только владение определенным набором языковых средств, но и способность воспринимать иноязычную речь, выразить свою позицию.

И. А. Зимняя акцентирует внимание на том, что процесс говорения состоит из знаний, умений и навыков, которые нужны, чтобы понять представителя иноязычной культуры, а также сформировать собственную модель речевого поведения, которая способствовала бы достижению коммуникативных целей [19].

По мнению Е. Н. Солововой говорение, как продуктивный вид речевой деятельности, является многоуровневым и сложным явлением. Оно выполняет функцию средства общения между людьми [56].

Н. Д. Гальскова считает, что говорение, являющееся формой устного общения, а также осуществляющееся как в устной, так и в письменной форме, строится на обмене информации, осуществляемой языковыми средствами [13].

Таким образом, мы понимаем говорение как сложную мыслительную деятельность, охватывающую все аспекты языка, выполняющую регулятивную, информативную, а также эмоционально-оценочную и этикетную функции, которые осуществляются в тесном единстве. Говорение представляет собой форму устного общения, которое может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Формами умения говорения являются монолог, диалог, полилог.

Важно отметить, что именно диалог способствует коммуникации между людьми, а также является основной формой общения.

Рассмотрим понятие «диалог» более детально. Словарь-справочник лингвистических терминов дает следующую формулировку: «Диалог (греч. *dialogos* – беседа) – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в

которых протекает диалогическая речь, определяют ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказываний, широкое использование внеречевых средств [2]. Русский лингвист Л. В. Щерба, считает, что диалог принадлежит разговорной речи (в отличие от монолога, который лежит в основе литературного языка).

Таким образом, ученые-лингвисты разделяют понятия диалога по количеству участников речи, а также по степени их участия. «Диалог – это текст, создаваемый двумя партнерами по общению, один из которых задает определенную программу развития текста, а другой должен активно участвовать в развитии этой программы, не имея возможности выйти за ее границы» [2].

Далее обратимся к понятию диалогическая речь. В методике существуют различные определения диалогической речи. Е. М. Розенбаум, Н. К. Скляренок, С. Ф. Шатилов определяют диалогическую речь как:

«Диалогическая речь есть процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации». Поэтому диалогическое общение — это процесс совместной работы, в которой речевое поведение каждого из участников в какой-то мере определяется речевым поведением собеседника [47].

В словаре-справочнике лингвистических терминов Д. Э. Розенталя, М. А. Теленковой мы находим следующее определение понятия диалогическая речь: Диалогическая речь — это форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями [47].

Л. С. Выготский утверждает, что диалогическая речь — это основная форма человеческого общения. Диалог развивает речь человека, также с помощью его происходит познание внутреннего мира другой личности и самого себя. Л. С. Выготский также указывает на то, что диалог – это естественная среда для развития личности. Диалогическая речь требует от индивида умения слушать и правильно понимать мысль; формулировать



собственное суждение; поддерживать определенный эмоциональный тон [47].

По мнению Г. А. Фомичевой, диалогическая речь состоит из реплик, она представляет собой цепь сменяющих друг друга вопросов и ответов [47].

Другую точку зрения высказывает А. Г. Рузская, она говорит, что диалогическая речь относится к ситуативной, т. е. основана на ситуации, в которой возникло общение, но может быть и контекстуальной, когда предыдущие высказывания обуславливают последующие. И ситуативные, и контекстуальные диалоги - непосредственные формы общения людей, где участники диалога строят свои суждения и ждут на них реакций других людей [49].

Леонтьев А. А. в своем научном труде раскрывает сущность термина диалогическая речь следующим образом. Диалогическая речь является ярким проявлением коммуникативной функции речи; определяется как форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [26].

Обобщив вышеупомянутые определения, сделаем вывод, что диалогическая речь – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения, объединенный общей темой и мотивами участников.

Главными особенностями диалогической речи являются:

- определенная речевая ситуация и смена ролей по ходу общения, таким образом, что каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего;

- спонтанность, требующая высокой автоматизированности, так как содержание разговора зависит от собеседника;

- устная форма общения, что отражает разговорную речь и предполагает быструю реакцию собеседников;

- краткость, характеризующаяся неполными предложениями;

– экспрессивность, которая проявляется в использовании невербальных средств общения, интонации, эллиптичности, присутствие модальных слов и междометий, разговорных клише [63].

– ситуация, жесты, мимика, интонация;

– следующие стилистические особенности: вопросы, восклицания, междометия и частицы, эллиптические конструкции, обращения и пр.;

– обращенность к собеседнику, поэтому в ней широко используются глагольные формы второго лица, императив;

– ненормативность: диалогической речи свойственны просторечные выражения (коллоквиализмы), которые проникают даже в социально-деловой и профессиональный функциональные стили, используемые в соответствующих ситуациях общения;

– неоконченные предложения, ложные начала, двойное подлежащие, т. е. упрощенная синтаксическая структура.

Согласно исследованию Р. К. Миньяр – Белоручева, рассмотрение ситуативности и реактивности как двух специфических характеристик диалогической речи показывает, что условиями успешной организации обучения диалогической речи является создание связей:

– реплика-побуждение партнера – реплика-реакция;

– речевой контакт-формула вежливости;

– коммуникативное задание - реплика-побуждение;

– стандартная ситуация – ситуационное клише.

Создание таких прочных связей представляет собой важный компонент процесса формирования умений диалогической речи.

Лингвисты Шукин А. Н. и Азимов Э. Г. утверждают, что при развитии умений диалогической речи необходимо использовать различные виды диалогов, например:

– диалог-беседа;

– диалог-инсценировка;

- диалог в парах и группах;
- диалог с участием преподавателя.

Таким образом, при варьировании различного рода диалогов и форм работы с ними, формируются следующие умения:

- запрашивать информацию;
- адекватно реагировать на реплику собеседника;
- использовать и комбинировать реплики в диалогической речи [63].

В. Л. Скалкин определил ряд важных задач при диалогической речи, которые необходимо решать каждому из собеседников, они включают себя:

- запоминать реплики собеседника;
- мгновенно анализировать все сведения, полученные к началу своей речевой партии;
- грамотно доносить свои мысли, рассчитывать, насколько они уместны в данной ситуации [54].

Грамотное разрешение этих задач возможно только при рациональном преодолении трудностей, которые часто возникают в процессе формирования диалогических умений.

Методисты отмечают такие трудности при формировании диалогических умений как:

- опасение обучающихся сделать ошибку и таким образом, подвергнуть себя критике со стороны других обучающихся;
- недостаточность объема знаний грамматических структур и речевых клише;
- необходимость перевода на родной язык, непонимание коллокаций;
- неумение выражать свои мысли на иностранном языке;
- слабое владение языковыми или речевыми средствами.

Боязнь совершить ошибку, стеснительность, чрезмерная критика являются самой распространенной трудностью в процессе формирования умений диалогической речи среди обучающихся.

На основании вышеизложенного, мы делаем вывод о том, что формирование умений диалогической речи является важным и неотъемлемым элементом при качественном обучении иностранному языку на любом уровне. Умения диалогической речи необходимы для владения иностранным языком. Но следует подчеркнуть, что формирование умений диалогической речи вызывает большие трудности у обучающихся. Для решения возможных трудностей необходимо создать систему формирования умений диалогической речи, чему и будет посвящен следующий параграф.

## 1.2 Система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

Анализ научной литературы по теме данного исследования показывает, что к настоящему времени накоплены важные научные возможности и богатый опыт в области теории и практики формирования умений диалогической речи. Но в то же время проблема формирования умений диалогической речи у обучающихся остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных. Невозможность использования для решения данной проблемы уже имеющихся методических систем обусловила разработку нашей системы, соответствующей современным требованиям ФГОС для формирования умений диалогической речи. Однако для построения такой системы необходимо прежде всего изучить методологические подходы, лежащие в основе разработанной нами системы формирования диалогических умений.

Формирование умений диалогической речи с применением аудиолингвальных визуальных опор представляет собой сложный и многогранный процесс. Для успешной реализации этого процесса необходимо тщательно выбрать методологические основы, благодаря которым можно создать систему, в которой все элементы взаимосвязаны. Мы полагаем, что такие подходы как системный, коммуникативно-

деятельностный и компетентностный адекватны нашим исследовательским целям [45].

Обоснуем причины выбора данных подходов. Во-первых, так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, то для выявления структурно-компонентного состава педагогической системы, её внутренних связей, общих свойств, и характеристик отдельных компонентов системы, мы используем системный подход. Во-вторых, достижение результата по формированию умений диалогической речи возможно в соответствующей деятельности, в учебном процессе, именно этим и обусловлен выбор коммуникативно-деятельностного подхода. В-третьих, для определения наличия комплекса необходимых знаний и умений обучающихся, мы рассматриваем компетентностный подход, который является качественной характеристикой личности и нормой качества высшего образования [10].

Таким образом, системный подход позволяет нам выявить структуру данной системы, обеспечивает единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; коммуникативно-деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия формирования умений диалогической речи в процессе деятельности; компетентностный подход развивает способности использовать знания и умение их самостоятельно применять. Рассмотрим подробнее основные методологические подходы, использованные нами при создании нашей системы.

**Системный подход** широко применяется для разработки педагогических систем. Применение этого подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах ученых, таких как Ведрученко В. Р., Ильина Т. А., Конаржевский Ю. А., Кузьмина Н. В., Новикова Л. И. и других. Системный подход способствует правильной постановке проблемы

и разработке эффективных стратегий ее изучения. Следует отметить, что в основе системного подхода также лежит рассмотрение объекта как целостной совокупности элементов в их отношениях и связях, т.е. объекта как системы [35]. В условиях системного подхода к исследованиям, когда каждая система рассматривается во взаимосвязи и взаимообусловленности с ними, можно сформулировать основные положения теории и методов системного исследования:

- система представляет собой совокупность связанных общностью существования элементов;
- элемент в системе оказывает влияние на систему в целом, в то же время сам он подвержен ее влиянию;
- связи элементов в системах не являются равноценными, параметры однозначными [11].

Основными принципами системного подхода являются:

- целостность. Рассматривает систему как единое целое и как подсистему для вышестоящих уровней одновременно;
- иерархичность строения. Данный принцип осуществляется за счет включения большого числа элементов, упорядоченных по иерархии от низшего уровня к высшему;
- структуризация позволяет анализировать все элементы системы и их взаимосвязи;
- использование множественности моделей дает возможность описывать каждый отдельный элемент системы в целом;
- системность определяется как свойство объекта обладать всеми характеристиками системы.

В нашем исследовании мы руководствовались основными принципами данного подхода. Принцип целостности позволил создать единую систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

Принцип структурности позволил описать разработанную нами систему как целостную структуру, состоящую из взаимосвязанных и взаимодействующих друг и другом компонентов.

Принцип иерархичности позволил рассматривать разработанную нами систему формирования умений диалогической речи как самостоятельную систему, учитывая взаимосвязь внешних и внутренних факторов системы.

Системный подход позволяет нам изучить системные свойства исследуемой нами проблемы формирования умений диалогической речи и определить общие характеристики разработанной нами системы. Применение системного подхода в научных исследованиях может быть успешным, основываясь на сформулированных правилах исследования, анализе полученных результатов и использовании критериев адекватности. Однако системный подход не выделяет коммуникативно-деятельностные характеристики нашей системы, отсюда возникает необходимость использования коммуникативно-деятельностного подхода.

**Коммуникативно-деятельностный подход** является современным подходом к обучению, основанном на исследованиях таких ученых, как Войтович Н. В., Горбатова Т. Н., Зимняя И. А., Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л. и других. Этот подход рассматривается как теоретическая основа для создания системы обучения иностранному языку.

Основополагающим принципом коммуникативно-деятельностного подхода является признание обучающегося в качестве активного участника учебного процесса, уделяя особое внимание его индивидуально-психологическим, возрастным и национальным особенностям. Этот подход предполагает организацию занятий как учебной деятельности, имеющей целью постановку и решение конкретных учебных задач. Основными объектами обучения в рамках данного подхода являются различные формы речевой деятельности - слушание, говорение, чтение, письмо. Коммуникативно-деятельностный подход сфокусирован на развитии речевых умений на иностранном языке и использовании языка для обмена

мыслями. При этом особое внимание уделяется созданию мотивации к общению и усвоению профессионально значимой информации, представляющей ценность в общекультурном контексте.

Коммуникативную составляющую данного подхода можно обосновать тем, что именно через активное взаимодействие с другими людьми человек расширяет свои познания о мире, усваивает новые знания, а также развивает навыки и умения. Особенно важен аспект коммуникации на иностранном языке, который позволяет человеку погружаться в ценности и культуру другой страны [12]. Подход, основанный на активной деятельности, предполагает не просто получение информации от преподавателя, а самостоятельный поиск и изучение знаний через исследовательскую деятельность и решение различных проблемных ситуаций.

Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход в обучении отвечает принципам научности, системности, связи теории с практикой, осознанности, активности, наглядности и доступности. При его использовании учитываются индивидуальные, возрастные и личностные особенности обучающихся. Для создания деятельностной атмосферы в учебном процессе применяются методические приемы и задания на основе игрового, имитационного и свободного общения. Применение коммуникативно-деятельностного подхода позволяет использовать основные методические принципы, такие как организация коллективных форм обучения, решение проблемных задач и взаимодействие между преподавателем и обучающимися. Этот подход способствует формированию умений диалогической речи на основе реальной коммуникативной модели [16].

Следующий методологический подход, а именно, компетентностный не только не противоречит системному и коммуникативно-деятельностному подходам к проектированию, организации и оценке результатов образования, но и дополняет их.



Идеи **компетентностного подхода** рассматриваются в работах А. Г. Бермуса, И. А. Зимней, Г. Б. Голуба, В. В. Краевского, О. Е. Лебедева, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского и ряда других отечественных и зарубежных исследователей. Среди исследователей нет однозначного мнения относительно понятия «компетентностный подход». Приведем некоторые трактовки анализируемого понятия.

В компетентностном подходе акцент делается на процесс обучения, при котором обучающиеся развивают и совершенствуют свои компетенции путем практической работы, самостоятельных исследований и решения реальных проблем. Такой подход способствует формированию не только знания, но также критического мышления, творческого мышления, коммуникативных и коллаборативных навыков [19].

Компетентностный подход представляет собой альтернативу «знаниевому» подходу в образовании, который нацелен на накопление и передачу обучающимся готовых знаний, информации и фактов. По мнению А.В. Хуторского, введение компетентностного подхода в образовательный процесс позволяет решать проблему, когда обучающиеся обладают хорошей теоретической базой, но испытывают затруднения в применении этих знаний для решения конкретных коммуникативных задач или проблемных ситуаций [67].

Компетентностный подход акцентирует внимание на операциях и действиях, связанных не только с объектом приложения усилий, но и с проблемой, которую необходимо решить. Здесь основным содержанием обучения являются способы деятельности, навыки и умения, которыми обучающиеся должны овладеть, опыт деятельности, которые они должны осмыслить, и учебные достижения, которые они должны продемонстрировать, применяя свои знания и умения в реальных жизненных ситуациях [39].

Одной из основных характеристик компетентностного подхода является способность обучающегося к самообразованию в будущем, а это невозможно без приобретения глубоких знаний.

Компетентностный подход представляет собой эффективный метод стимулирования активности, обучающихся в учебной деятельности, повышение их внутренней мотивации к освоению иностранного языка, развитие творческого и командного мышления.

Основные принципы компетентностного подхода включают:

- ориентацию на реальные задачи и проблемы: учебный процесс должен быть ориентирован на решение практических проблем, с которыми обучающиеся могут столкнуться в своей профессиональной деятельности;
- самостоятельность и активность обучающихся: обучающимся предоставляется возможность самостоятельно и активно участвовать в учебном процессе, принимать решения, проводить исследования и применять свои знания на практике;
- комплексность обучения: обучение должно предоставляться в комплексе, включая как теоретические знания, так и практические навыки, а также развитие критического мышления и коммуникативных умений;
- гибкость и динамичность: компетентный подход предполагает гибкость и динамичность в образовательном процессе, чтобы гибко реагировать на изменения в обществе и соответствовать требованиям на рынке труда.

На основе вышеизложенного, мы делаем вывод, что главная цель компетентностного подхода в преподавании иностранных языков состоит в формировании у обучающихся всесторонне развитой личности, развитии ее теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, освоении культуры речевого общения и поведения. Это позволяет обучающемуся стать равноправным партнером в межкультурном общении на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

В ходе нашей работы мы применяем данные подходы, так как они являются эффективной методологической основой для разработки и

реализации системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор. Системный подход играет ключевую роль в нашем исследовании, которое направлено на разработку системы для формирования умений диалогической речи. Мы стремимся определить состав компонентов этой системы и их структурные связи. Использование коммуникативно-деятельностного подхода в свою очередь позволяет нам успешно решать методические задачи, связанные с широким использованием различных форм обучения. Это обеспечивает активное использование методов обучения в контексте развития диалогической речи. Также мы применяем компетентностный подход, который в сочетании со всеми вышеупомянутыми подходами демонстрирует наилучшую эффективность.

Рассмотрим структурный состав разработанной нами системы.

**Мотивационно–личностный блок.** Мотивация обучающихся к учебной деятельности и усвоению знаний с использованием современных наглядных опор, а также их применение в будущей профессиональной деятельности, является ключевым аспектом в изучении иностранного языка. Особой трудностью у обучающихся, изучающих иностранные языки, является проблема с запоминанием большого объема лексического материала. Это часто приводит к демотивации в процессе обучения. В связи с этим, требуется воздействие на мотивационную сферу обучающихся и стимулирование их познавательной деятельности, что должно привести к заинтересованности в изучении иностранного языка, а также активному участию в учебном процессе в целом [24].

По данным С. Т. Григоряна, усиление мотивации в процессе изучения иностранных языков должно быть направлено на достижение особого состояния, которое будет способствовать внимательному и активному вовлечению обучающихся в процесс обучения [66].

Помимо этого, изменение мотивационной сферы обучающихся приводит к изменению их отношения к изучаемому предмету. Теперь он для

них не только объект познания, но и средство удовлетворения их потребностей.

В рамках нашего исследования мы проведем анализ ключевых понятий мотивационной сферы – «мотив» и «учебный мотив». Согласно Е. П. Ильину, мотив — это внутреннее осознанное побуждение, которое отражает готовность человека к определенным действиям или поступкам [19]. А учебный мотив — это субъективное побуждение обучающихся к учебному процессу и деятельности, которое формируется через предметное содержание деятельности и взаимоотношения между участниками учебного процесса. В то же время, этот мотив направлен на удовлетворение их собственных потребностей и достижение поставленных учебных целей.

Среди факторов, необходимых для развития мотивов овладения иностранным языком, И.А. Зимняя выделяет следующие:

- формирование познавательно-коммуникативной потребности;
- актуальность содержания учебного материала [19].

По нашему мнению, без сформированной положительной мотивации обучающихся, представляется невозможным успешное формирование умений диалогической речи. Тем самым мы акцентируем внимание на значимости данного блока нашей авторской системы.

Перейдем к рассмотрению одного из основополагающих блоков данной системы – **когнитивного блока**.

Когнитивный блок имеет важное значение в системе, так как он позволяет наполнить ее содержанием. Он отвечает за формирование умений диалогической речи, которые являются неотъемлемой частью языковой компетенции человека.

Для начала, рассмотрим выделенные Г. В. Роговой этапы работы над диалогической речью:

- I этап – рецептивный (восприятие и понимание с помощью аудирования или чтения);

- II этап – репродуктивный (воспроизведение диалога простое и с модификациями с использованием подстановочных элементов);
- III этап – продуктивный (использование диалога в новых ситуациях на практике самостоятельно).

Формирование умений диалогической речи происходит через последовательное преодоление этапов. Каждый из них направлен на развитие определенных навыков, необходимых для эффективного и продуктивного общения в диалоге. Процесс формирования умений диалогической речи представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Процесс формирования умений диалогической речи

<b>Стадии формирования умений диалогической речи</b>	<b>Этап работы над диалогом</b>	<b>Деятельность педагога по организации обучения</b>	<b>Деятельность обучающихся</b>
восприятие, осмысление	рецептивный	-побуждает к познавательной деятельности; - контролирует понимание	-воспринимают новую информацию
Имитация. Подстановка, воспроизведение	репродуктивный	-составляет готовый диалог, который является опорой - составляет подстановочные упражнения	-воспроизводят диалог с помощью подстановочных элементов
- воспроизведение на репродуктивном и продуктивном уровнях	продуктивный	создает условия для проведения успешной коммуникации в устной или письменной форме	используют умения диалогической речи для грамотного построения диалога

Рассмотрим этапы формирования умений диалогической речи более детально. На первом этапе происходит знакомство с основными концепциями диалогической речи и освоение базовых навыков. Это включает в себя овладение умением выражать свои мысли и идеи, слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них.

На репродуктивном этапе на первое место выходит тренировка. Обучающийся опирается на диалог-образец и репродуцирует новый диалог.

На последнем продуктивном этапе происходит закрепление навыков и их применение в реальных ситуациях. Обучающийся участвует в диалогических играх, дискуссиях и дебатах, что помогает ему закрепить и совершенствовать свои умения. При этом данный процесс характеризуется самостоятельностью со стороны обучающегося, то есть, без опоры на образцы и аналогичные формы. Также важно самостоятельно продолжать развивать навыки диалогической речи через постоянную практику и изучение новых концепций и техник.

Таким образом, когнитивный блок определяет содержательное наполнение системы в целом, при этом позволяя подробно рассмотреть процесс формирования умений диалогической речи у обучающихся.

**Процессуально–деятельностный блок** представляет собой применение обучающимися уже имеющихся знаний в ситуациях коммуникативного взаимодействия на практике. Следует отметить, что этот блок системы тесно связан с предыдущим когнитивным блоком. В рамках нашего исследования мы рассматриваем формирование умений диалогической речи у обучающихся на основе аудиолингвальных визуальных опор. В рамках этого блока мы использовали так же профессиональную направленность обучающихся в сочетании с аудиолингвальными визуальными опорами.

По нашему мнению, применение аудиолингвальных и визуальных опор значительно упрощают процесс формирования умений диалогической речи. Разработанное содержание каждого этапа формирования умений

диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

Название этапа	Вид опоры
Презентация	Аудиолингвальные визуальные опоры (карточки, видеоматериал)
Демонстрация смоделированного диалога	Визуальные опоры (картинки, схемы, фотографии, модели)
Тренировка	Аудиолингвальные опоры (фильм, видеоматериал)

Суммируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что использование перечисленных опор в рамках процессуально-деятельностного блока авторской системы способствует более успешному формированию умений диалогической речи. Для объективной оценки достижения цели нашего исследования, заключающейся в сформированном умении диалогической речи, мы опирались на последний блок разработанной нами системы.

**Рефлексивно–результативный блок** способствует адекватной оценке, анализу, контролю и корректировке уровня сформированности исследуемых нами умений. Мы считаем важным подчеркнуть значимость данного блока, поскольку именно здесь отчетливо проявляется взаимосвязь всех блоков системы, последовательность в процессе ее реализации, а также анализ результатов исследования в дальнейшей перспективе.

В связи с вышесказанным, в рамках педагогической диагностики мы выделяем следующие этапы мониторинга формирования умений диалогической речи у обучающихся:

– организационный, включающий подготовку к диагностическим мероприятиям и сбор эмпирических данных;

– контрольно-аналитический, в ходе которого происходит анализ и интерпретация полученных результатов, и оценка степени формирования умений диалогической речи у обучающихся;

– коррекционный, когда проводятся коррекционные мероприятия. Диагностическая деятельность, опирающаяся на каждый блок системы формирования исследуемого умения, рассматривается в контексте ее компонентов:

– первичная диагностика, включающая анализ уровня мотивации обучающихся и их готовности к активной учебной деятельности в процессе формирования исследуемого умения;

– промежуточная диагностика, отражающая взаимосвязь мотивационно-личностного, когнитивного и процессуально-деятельностного блоков;

– итоговая диагностика, определяющая степень развития всех компонентов системы для формирования умений диалогической речи. Для определения уровня сформированности умений диалогической речи мы определили критерии, которые проявляются в определенных показателях.

Критериально-результативный аппарат нашего исследования представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Критериально-результативный аппарат исследования

<b>Критерий</b>	<b>Показатель</b>	<b>Результат</b>	<b>Мониторинг</b>
Мотивационно-личностный	- проявление познавательного интереса к предмету.	- проявление ЗУН на занятии; - желание составлять диалогическую речь.	- беседа, устный опрос, наблюдение.
Когнитивный	- объем активного словарного запаса; - грамматические структуры; -разговорные клише.	- построение высказывания с использованием диалога-образца.	- анализ устных и письменных высказываний.



Процессуально-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умение правильно строить речь в коммуникативной ситуации.</li> <li>- умение правильно выбирать модель поведения или стратегию речевого поведения.</li> </ul>	- грамотное оформление устной речи в виде диалога;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- аудирование, анализ устных высказываний;</li> <li>-устный опрос, наблюдение</li> </ul>
------------------------------	---	--	---

Кроме того, нами были определены уровни сформированности умений диалогической речи для объективной оценки успехов обучающихся. Мы определяем три уровня сформированности умений диалогической речи: высокий, средний и низкий.

На основании вышеизложенного, мы разработали систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, которая представлена на рисунке 1.

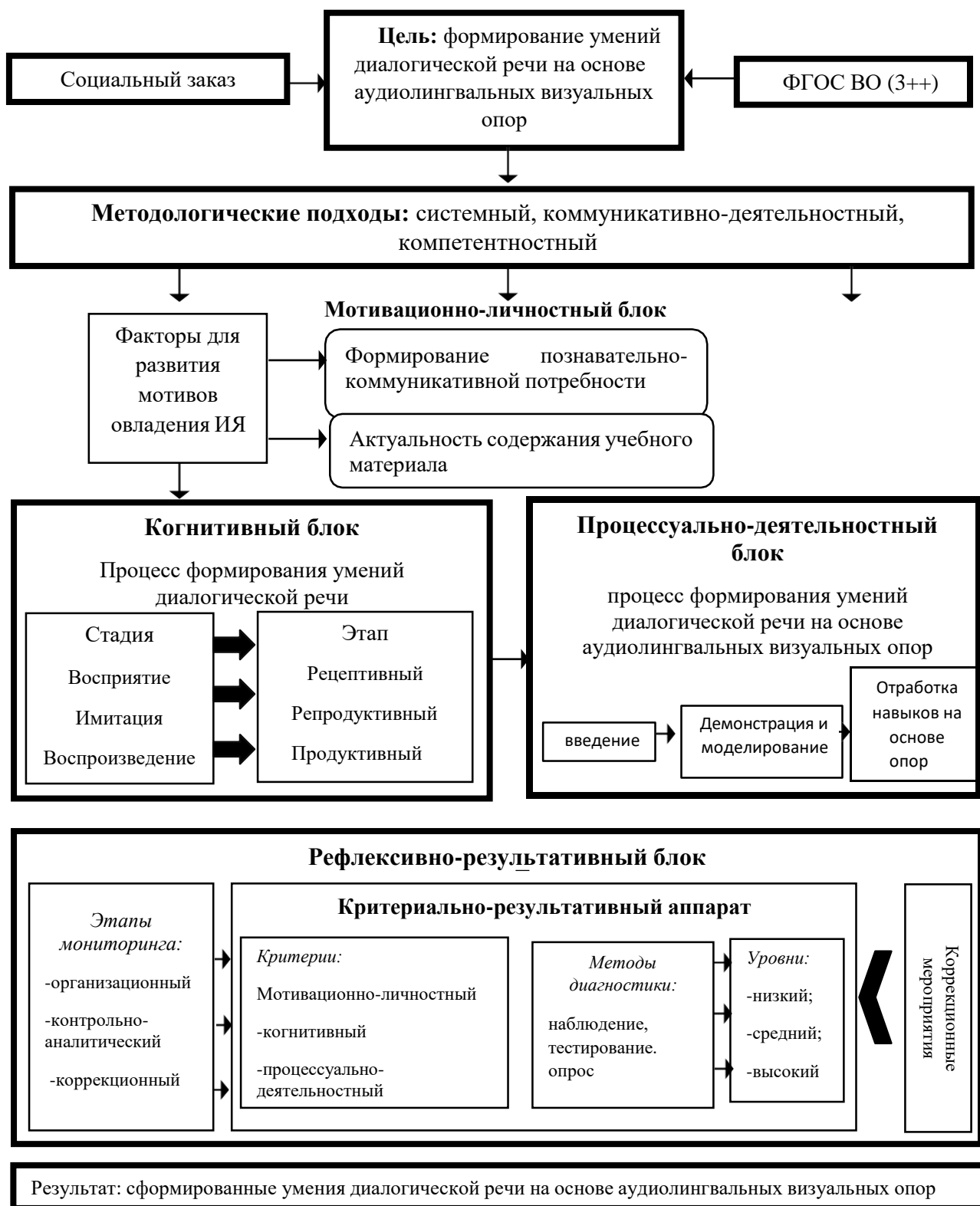


Рисунок 1 – Система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

### 1.3 Педагогические условия функционирования системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

Успешное функционирование разработанной нами системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор возможно только при соблюдении соответствующих педагогических условий. Выбор педагогических условий определяется спецификой формирования умений диалогической речи.

В исследованиях Ю. К. Бабанского, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой и других авторов отмечается, что система может успешно функционировать и развиваться только при определенных условиях. Следовательно, для наиболее эффективного протекания любых процессов необходимо создание специальных условий.

В педагогике под условиями обычно понимают факторы, обстоятельства и совокупность мер, от которых зависит эффективность работы педагогической системы. Педагогические условия, по мнению Н. М. Яковлевой, представляют собой совокупность мер, применяемых в учебно-воспитательном процессе, которые способствуют развитию обучающихся в процессе обучения и познавательной деятельности, а также созданию комфортной образовательной среды [65].

Профессор Н. М. Борытко определяет педагогическое условие как внешнее обстоятельство, которое существенно влияет на протекание учебного процесса и которое педагог сознательно конструирует с целью достижения определенного результата.

При создании оптимальных условий педагогической среды особую значимость имеет учёт индивидуальных особенностей развития обучающегося, которые формируются под действием окружающей среды, потребностей деятельности и духовных ценностей [9]. Например, ученый А. В. Мудрик в своих исследованиях, связанных с педагогическими

условиями, акцентирует внимание на аксиологической функции развития обучающихся в учебном процессе, которая проявляется в обмене ценностями при взаимодействии с окружающими людьми. Согласно его отметкам, среда формирует потребности, которые, в свою очередь, воплощаются в ценностях, целях, интересах и планах жизни. И таким образом, возникает триада: сознание - мотивация, мотивация – решение, решение – действие.

Учитывая вышеизложенное, мы определили три педагогических условия, при соблюдении которых разработанная нами система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор будет успешно функционировать.

**Первым педагогическим условием** является создание коллаборационной среды на занятии.

Коллаборативное обучение является инновационным педагогическим подходом, который основан на взаимодействии и сотрудничестве между преподавателями и обучающимися. Оно предполагает объединение усилий педагога и обучающихся с целью решения сложных задач, выполнения проектов или создания уникальных продуктов.

Этот метод обучения основан на принципе активного взаимодействия и общения между участниками. Он предполагает, что обучение – это не просто процесс передачи знаний, а социальная деятельность, в которой важно взаимодействие и обмен опытом между участниками. Именно через общение происходит осознание и усвоение знаний.

Коллаборативное обучение дает возможность каждому обучающемуся активно участвовать в процессе обучения, высказывать свои идеи, обмениваться мнениями и совместно осваивать новые знания и умения. Этот подход способствует развитию критического мышления, творческой инициативы и навыков сотрудничества.

Таким образом, коллаборативная среда является эффективным инструментом, который позволяет расширить возможности преподавания и

обучения, создать стимулирующую среду для развития участников и достижения общих целей. Взаимодействие и общение становятся основой для успешного обучения и совместного создания новых знаний и продуктов.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что создание коллаборационной среды на уроках является необходимым и возможным как на субъективном, так и на объективном уровне. Это четко видно в новом федеральном государственном образовательном стандарте, где указаны следующие результаты обучения и воспитания обучающихся:

- развитие навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях;

- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культурам других народов;

- овладение начальными навыками адаптации в быстро меняющемся и развивающемся мире;

- развитие самостоятельности и личной ответственности за свои действия, включая информационную деятельность, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе.

Очевидно, что именно совместная учебная деятельность и обучение в режиме коллаборации лучше соответствуют этим требованиям, чем традиционная классно-урочная система.

Коллаборация между обучающимися является эффективным способом преодоления трудностей в формировании умений диалогической речи. Сотрудничество и взаимодействие позволяют обучающимся улучшить свои навыки общения и развить навыки социального взаимодействия. В целом, коллаборация между обучающимися является неотъемлемой частью процесса формирования умений диалогической речи. Этот подход способствует повышению эффективности обучения иностранным языкам и созданию поддерживающей и вдохновляющей обучающей среды.

Следовательно, мы считаем, что создание коллаборационной среды на уроках иностранного языка будет особо эффективно для формирования умений диалогической речи.

**Вторым педагогическим условием** является использование аудиолингвальных визуальных опор при формировании умений диалогической речи.

Применение аудиолингвальных визуальных опор при формировании умений диалогической речи обусловлено тем, что, согласно статистическим данным, человек запоминает только 12% аудитивного материала и 25% визуального материала. Однако, при комбинированном предъявлении материала, то есть при использовании как аудио, так и визуальных средств, человек способен усвоить до 65% информации.

Аудиолингвальные визуальные опоры дают более глубокое понимание содержания на слух, помогают предвидеть направление мыслей говорящего, сохранять в памяти больший объем получаемой информации и формировать навык мгновенной реакции на нее. Они также разгружают оперативную память, помогают разбивать материал на логические блоки, тем самым уменьшая нагрузку на слуховой анализатор обучающегося.

Виды аудиолингвальных визуальных опор носят разнообразный характер и включают в себя схемы и карты, картинки, карикатуры и фотографии, даты и цифры, диаграммы и графики, ключевые слова и ассоциограммы, способы выделения текста, микротексты, лозунги.

Применение аудиолингвальных визуальных опор опирается на чувственное познание, что выступает в качестве дополнительного канала получения информации. Выбор аудиолингвальных визуальных опор должен соответствовать уровню сформированности умений диалогической речи, сложности аудитивного материала и коррелировать с учебными целями.

Применяемые аудиолингвальные визуальные опоры снимают трудности и помогают распознавать предъявляемый аудитивный материал.

Аудиолингвальные визуальные опоры могут использоваться как отдельно, на этапе работы с аудитивным материалом, так и в сочетании.

Таким образом, обучение с использованием аудиолингвальных визуальных опор открывает большие возможности в формировании умений диалогической речи обучающегося. Применение визуальных и аудитивных материалов важно потому, что позволяет избежать или сократить до минимума в процессе обучения и общения использование родного языка.

**Третьим условием** является профессиональная направленность подбора учебного материала в процессе формирования умений диалогической речи.

Профессиональная направленность в отечественной литературе являлась предметом рассмотрения многих известных методистов. Агафонова С. Ю. считает, что профессиональная направленность выражает положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку и удовлетворять материальные и духовные потребности в данной области. Она также подчеркивает, что профессиональная направленность предполагает понимание и принятие целей и задач профессиональной деятельности, интересов, идеалов, установок, убеждений и взглядов, а также она оказывает влияние на текущие мотивы и эффективность деятельности в целом [1].

Сформированная потребность в профессиональной деятельности и положительное отношение к выбранной профессии вызывают стремление к более глубокому изучению основ профессии, серьезному подходу к собственному развитию, что, в свою очередь, способствует активному процессу профессионального становления будущего специалиста.

Для формирования умений диалогической речи при использовании профессиональной направленности обучение должно быть основано на включении обучающихся в активную профессионально-направленную деятельность. Если при выборе учебных материалов педагог уделяет особое внимание профессиональной направленности, то обучающиеся проявляют

большой интерес к предмету. С учетом этого их знания, полученные на занятиях, становятся более осмысленными, что способствует развитию их профессиональных компетенций. Поэтому, формирование умений диалогической речи у обучающихся должно быть максимально приближено к реальной профессиональной деятельности с использованием аудиолингвальных визуальных опор и профессиональной направленности.

Таким образом, выявленные и обоснованные вышеназванные педагогические условия будут способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор обуславливается запросом современного общества на конкурентноспособного специалиста, владеющего сформированными коммуникативными умениями.

1. Категориальный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

- 1) **умения** — это способы и методы, с помощью которых субъект осуществляет приобретенное поведение, гарантированное набором приобретенных знаний и умений;
- 2) **умения говорения** — это способность легко и четко выражать свои мысли и идеи в устной форме;
- 3) **диалог** — это обмен между двумя или более людьми, в ходе которого они обсуждают определенную тему или проблему;
- 4) **диалогическая речь** — это, прежде всего, процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения, объединенный общей темой и мотивами участников;
- 5) **формирование умений диалогической речи** — сложный, многоаспектный процесс, в рамках которого формируются умения



диалогической речи, необходимые для общения, создания своих реплик и вопросов;

- б) **трудности формирования умений диалогической речи** — распространенные проблемы, с которыми сталкивается субъект в процессе формирования умений диалогической речи.

3. Система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор функционирует на основе системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; коммуникативно-деятельностный подход позволяет наполнить систему деятельностным содержанием; компетентностный подход обуславливает использование в рамках исследования педагогической технологии мнемотехники.

4. Система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор включает в себя 4 структурных блока: мотивационно-личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-результативный.

5. Педагогическими условиями эффективной реализации системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор являются:

- 1) создание коллаборационной среды на занятиях;
- 2) использование аудиолингвальных визуальных опор при формировании умений диалогической речи;
- 3) профессиональная направленность в процессе формирования умений диалогической речи.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, что и будет рассмотрено нами во второй главе.

Практическая часть нашего исследования направлена на проверку выдвинутых положений.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ АУДИОЛИНГВАЛЬНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР**

2.1 Цель, задачи и организация опытно-экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

В первой главе нашего диссертационного исследования мы подробно рассмотрели формирование умений диалогической речи – одного из ключевых умений обучающегося при изучении иностранного языка. Основываясь на аудиолингвальных визуальных опорах, мы разработали систему, которая способствует формированию этих умений на более высоком уровне и выявили набор педагогических условий, необходимых для ее эффективной работы. В процессе экспериментальной работы, в рамках которой мы проверяли эффективность нашей системы, была апробирована разработанная нами система, а также подтверждены выдвинутые нами теоретические положения.

Мы согласны с И. Ф. Харламовым, который в своих исследованиях отмечает, что педагогический эксперимент представляет собой особую организацию педагогической деятельности, направленную на контроль и подтверждение заранее разработанных предположений или гипотезы.

И. П. Подласый придерживается точки зрения о том, что педагогический эксперимент представляет собой научно-поставленный опыт, целью которого является преобразование педагогического процесса в точно предусмотренных обстоятельствах [44].

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу о том, что педагогический эксперимент имеет деятельностный характер, так как предполагает взаимодействие субъекта и объекта исследования. Кроме того, эксперимент выступает в качестве метода исследования, позволяющего

оценить эффективность применения отдельных методов, средств и технологий при обучении.

Важным элементом педагогического эксперимента являются его этапы, которые включают разработку программы эксперимента, определение организационной модели и содержательной части для всех участников эксперимента. Особую роль играет также взаимодействие испытуемых и исследователя в процессе совместной деятельности. В связи с этим, мы считаем необходимым выделить требования к организации педагогического эксперимента:

- точное определение целей и задач эксперимента;
- точное описание педагогических условий эксперимента;
- характеристика контингента обучающихся относительно цели исследования;
- постановка гипотезы исследования и ее точное описание [38].

Несоблюдение данных требований может привести к потере функции эксперимента в качестве критерия истинности научного познания.

Необходимо учитывать, что педагогический эксперимент должен носить вариативный и лонгитюдный характер. При апробации комплекса педагогических условий исследователь должен быть уверен, что именно этот комплекс является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной им системы. В ходе педагогического эксперимента исследователь имеет возможность учитывать влияние различных условий на изучаемые явления, изменяя одни условия и оставляя другие неизменными.

При проведении нашего исследования мы придерживались классификации видов педагогического эксперимента, предложенной Ю. З. Кушнером:

- по цели: формирующий, констатирующий эксперименты;

- с учетом условий организации эксперимента: естественные, лабораторные, комплексные;
- по степени публичности: открытые, закрытые;
- по назначению: исследовательские, основные, контрольные;
- по логической структуре доказательства гипотезы: линейные, параллельные;
- по продолжительности: краткосрочные, долгосрочные [25].

Одним из ключевых этапов педагогического эксперимента является сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп, в котором проявляются изменения, произошедшие в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В литературе по методике исследования педагогического эксперимента ученые выделяют такие методы, как:

- беседа;
- наблюдение;
- тестирование;
- интервьюирование;
- анкетирование, опрос и т. д.

Отбор методов исследования данных осуществляется исследователем в зависимости от специфики исследуемых задач. На начальном этапе педагогического эксперимента данные методы помогают охарактеризовать изучаемое явление, проанализировать предмет исследования и сопутствующие условия, а также оценить текущее состояние педагогической практики в рамках изучаемого явления.

В процессе эксперимента накапливаются данные, которые позволяют уточнить и проверить достоверность выдвигаемых исследователем гипотез.

На завершающем этапе экспериментальной работы обобщаются результаты исследования и формулируются рекомендации по возможному усовершенствованию определенного аспекта педагогического процесса.

В нашем исследовании мы определяем проведенный нами **долгосрочный** (в период с 2021 по 2023 гг.), **формирующий** (в рамках запланированного осуществления и регистрации изменений) и **естественный** эксперимент, при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся.

**Целью** нашего педагогического эксперимента являлась проверка эффективности нашей авторской системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

В рамках этой цели мы сформулировали **задачи** основной экспериментальной работы, включающие:

- разработку критериев и уровней сформированности диалогических умений;
- разработку и апробацию мотивационно-личностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-результативного блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

Для достижения поставленных задач мы использовали такие методы педагогического исследования, как:

- теоретический (анализ литературы, составление категориального аппарата);
- эмпирический (наблюдение, беседа, тестирование);
- социологический (анкетирование);
- статистические методы обработки данных.

Использование этих методов позволило определить уровень сформированности умений диалогической речи у обучающихся на всех этапах экспериментальной работы. В соответствии с требованиями к организации педагогического эксперимента, наша исследовательская

работа была разделена на констатирующий, формирующий и обобщающий этапы.

Таблица 4 содержит информацию об этапах педагогического эксперимента, его целях, примененных методах и ожидаемых результатах исследования.

Таблица 4 – этапы экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Используемые методы	Результат
1	2	3	4
констатирующий	-выделение экспериментальной и контрольной групп; -разработка системы критериев для оценки уровня сформированности диалогического умения; -определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.	анкетирование, тестирование и наблюдение	-выбор экспериментальной и контрольной групп; -утверждение критериев оценки уровня сформированности диалогической речи; -определение исходного уровня сформированности умений диалогической речи.
формирующий	– апробация системы и педагогических условий формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор; – проверка теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование умений диалогической речи.	наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование и аудиолингвальные визуальные опоры	повышение уровня сформированности умений диалогической речи

*Продолжение таблицы 4*

1	2	3	4
обобщающий	-итоговый контроль; -анализ результатов исследования	контроль, анализ и систематизация	более высокий уровень сформированности умений диалогической речи

В рамках **констатирующего** этапа эксперимента нашей целью являлась в оценке уровня сформированности умений диалогической речи.

Для достижения этой цели мы ставили перед собой следующие задачи:

- определение экспериментальной и контрольной группы;
- разработка системы критериев для оценки уровня сформированности диалогического умения;
- определение вариативных и не вариативных условий, подведение итогов.

Основными методами первого этапа исследования являлись анализ отечественной и зарубежной литературы, анкетирование, тестирование и наблюдение.

Второй этап – **формирующий**. Содержание данного этапа состояло в разработке и внедрении системы формирования умений диалогической речи в учебный процесс на основе аудиолингвальных визуальных опор и создании эффективных педагогических условий для их функционирования.

Целью данного этапа была апробация функционирования разработанной нами системы формирования умений диалогической речи при использовании аудиолингвальных визуальных опор и определение достаточности педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Задачи, поставленные перед этапом эксперимента, включали:

- апробацию системы и педагогических условий формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор;



– проверку теоретических положений на практике через использование соответствующих учебно-методических материалов, направленных на формирование умений диалогической речи.

Для достижения цели и выполнения задач данного этапа исследования были использованы следующие методы: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, тестирование.

В процессе третьего этапа эксперимента мы провели обработку результатов исследования и сделали обобщение итогов опытно-поисковой работы. Основной целью этого этапа было оценить уровень сформированности умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор в рамках нашей авторской системы.

Мы также поставили перед собой ряд задач на этом этапе эксперимента:

– сравнить уровень сформированности умений диалогической речи у обучающихся контрольной и экспериментальной групп после апробации нашей системы в экспериментальной группе;

– оценить эффективность нашей системы по показателям обеих групп в рамках реализации авторской программы на основе выдвинутых педагогических условий;

– провести анализ данных и определить практическую значимость нашего исследования.

Эксперимент проводился на базе АНОПО «Челябинский колледж Комитент» в период с 2021 до 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса. Диссертационный эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

В начале эксперимента мы определили, что группу К-145 мы будем рассматривать в качестве экспериментальной, в ней обучается 17 человек, К-146 следовательно – контрольной, число обучающихся составляет 15 человек. Обе группы обучаются по направлению подготовки 35.02.15. Кинология.

Таким образом, участие в эксперименте приняло 32 человека из групп К-145 и К-146. Уровень владения английским языком в обеих группах был примерно одинаков.

На констатирующем этапе эксперимента мы выделили критерии уровня сформированности диалогических умений у обучающихся на основе проявления показателей сформированности умений диалогической речи, которые были рассмотрены в нашей авторской системе.

По мнению исследователей, критерии должны быть объективными, адекватными и нейтральными. В нашем исследовании мы определили следующие критерии: мотивационно-личностный, когнитивный и процессуально-деятельностный. Данные критерии были основой для оценки уровня сформированности умений диалогической речи.

*Мотивационно-личностный критерий* учитывал наличие познавательного интереса, стремления обучающихся к учебной деятельности и усвоению знаний с использованием аудиолингвальных визуальных опор.

*Когнитивный критерий* определял способность студентов коммуницировать, используя грамотное построение диалога.

*Процессуально-деятельностный критерий* оценивал способность обучающихся правильно вести продуктивный диалог в спонтанной ситуации реального общения.

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи согласно **процессуально-деятельностному критерию** нами было разработано интервью, направленное на проверку уровня умений диалогической речи у обучающегося. Интервью представлено в Приложении 1.

Также нами был разработан клоуз-тест, направленный на определение уровня сформированности умений диалогической речи. Клоуз-тест (clozetest) является одним из методов прагматического тестирования, применяемым для восстановления или дополнения текста, в нашем случае,

диалога. Он позволяет достаточно точно оценить уровень сформированности умений диалогической речи и понимания текста на слух. Кроме того, клоуз-тест может быть использован для оценки общего уровня владения языком. В процессе выполнения теста испытуемый должен проанализировать услышанную информацию, грамматическую структуру данного микроконтекста, а также извлечь нужные лексические единицы или вербальные элементы, которые соответствуют значению и требованиям комбинирования слов. Пример Клоуз-теста представлен в Приложении 2.

Учитывая данные показатели, мы выделили три уровня, которые характеризуют сформированность умений диалогической речи согласно процессуально-деятельностному критерию:

– высокий уровень сформированности умений диалогической речи предполагает несущественные отдельные грамматические ошибки, не влияющие на достижение коммуникативной задачи. Подбор лексики у обучающегося полностью соответствует заданной теме, реплика-реакция полностью соответствует содержанию предыдущей реплики, диалог построен логично и информативно, речь обучающегося содержит незначительное количество пауз (менее 4);

– на среднем уровне подбор лексики у обучающегося не полностью соответствует заданной теме, разрешается 3-4 грамматические ошибки. Реплика-реакция частично соответствует содержанию предыдущей реплики, для диалога характерны логичность построения реплик и их информативность, но не в полной мере, речь содержит около 4-6 пауз;

– на низком уровне сформированности умений диалогической речи в большинстве случаев лексика обучающегося примитивна, имеются 8 и более грамматических ошибок. Реплика-реакция не соответствует содержанию предыдущей реплики, для диалога не характерны логичность построения реплик и их информативность, речь содержит около 7-10 пауз и больше, речь участников диалога содержит около 3 реплик.

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи согласно **когнитивному критерию**, мы использовали такие виды диалога, как:

- составление диалога-обмена мнениями в рамках заданной ситуации;
- составление диалога-расспроса в рамках заданной ситуации. Выбор типов заданий обусловлен делением устной речи на подготовленную и неподготовленную.

Мы выделили следующие примеры предлагаемых заданий:

– *Make up a dialogue in pairs answering the questions below (you have 15 minutes):*

*Your classmate has just visited one of the wonders of nature (Ex. 44).*

*Ask him / her:*

- *what the wonder of nature is like;*
- *what impressed him / her most;*
- *if he / she has got any photos.*

*Use: Nice to see you. Where have you been? That's great. Is it worth visiting? It sounds fantastic. I think / believe.*

– *Make up a dialogue in pairs answering the questions below (you have 15 minutes):*

*Discuss with your partner the topic 'Our class'*

*What grade are you in? Do you have to wear a uniform? What is your favourite subject at school? What do you usually do after school? Do you enjoy studying?*

*How many students are there in your class? Describe two of your classmates who attend your class? What subjects are you good at? What subjects are you bad at?*

*Do you study a foreign language at school?*

Мы выделяем три уровня сформированности умений диалогической речи у обучающихся согласно когнитивному критерию в процессе изучения иностранного языка:

- обучающийся с высоким уровнем сформированности диалогических умений знает, как строятся общие, альтернативные,

специальные вопросы, вопросы к подлежащему. Использует правильную интонацию в вопросительном предложении.

– на среднем уровне обучающийся имеет частичные затруднения при постановке специального, альтернативного, общего вопроса или вопроса, к подлежащему. Иногда путает, какую интонацию нужно использовать в вопросе;

– на низком уровне обучающийся не умеет задавать ни один из видов вопроса, не придает значение интонации в вопросительном предложении.

Следующий рассмотренный нами критерий - **мотивационно-личностный**. Стоит отметить, что наличие мотивации у обучающихся способствует повышению их эффективности в обучении.

Мы выделяем три уровня, которые определяют мотивационно-личностный критерий:

– на высоком уровне у обучающихся присутствует позитивная мотивация в процессе освоения нового материала и расширения словарного запаса. Их интерес не поддельный, а их внимание сосредоточено;

– на среднем уровне у обучающихся сформированы некоторые диалогические умения, но не всегда они проявляют инициативу в коммуникации;

– на низком уровне у обучающихся присутствует неустойчивая мотивация к коммуникации. Они не стремятся расширять свой активный словарный запас.

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи по мотивационно-личностному критерию мы провели анкетирование обучающихся, результаты которого представлены в Приложении 3.

Результаты диагностирования третьего критерия представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика уровней сформированности умений диалогической речи на констатирующем этапе экспериментальной работы (мотивационно-личностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	1	6	7	41	9	53
КГ	15	2	13	7	47	6	40

Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента уровень сформированности мотивации находился на среднем уровне (в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 53%, со средним уровнем – 41%, с высоким – 6%; в контрольной группе количество обучающихся с низким уровнем составило 40%, со средним – 47%, с высоким уровнем – 13%). Распределение обучающихся по показателям мотивационно-личностного критерия в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 2 в виде диаграммы.

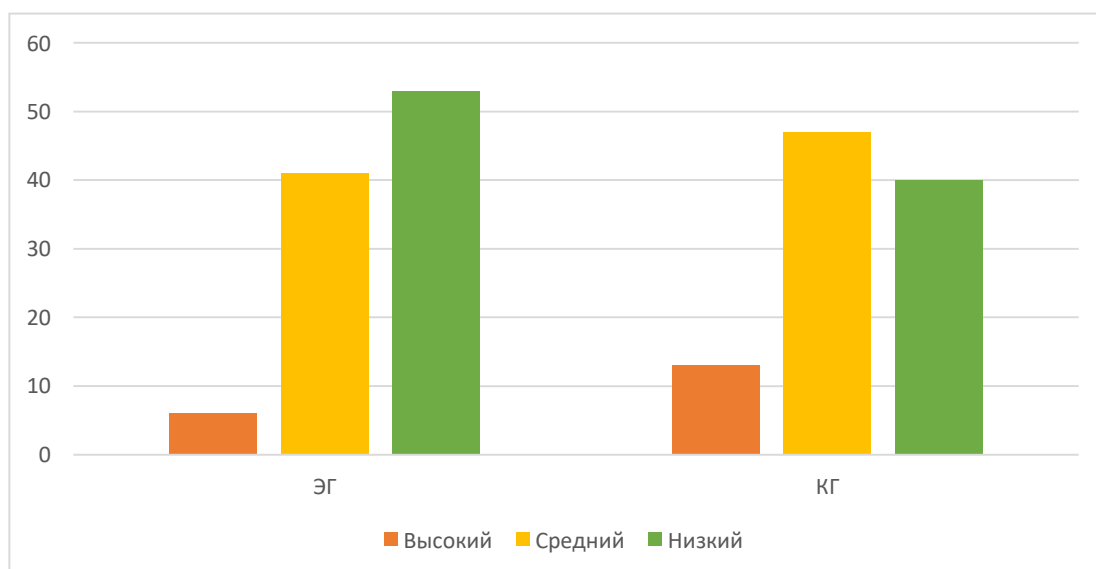


Рисунок 2 – Распределение студентов по показателям мотивационного критерия (в %)

Согласно выделенным нами критериям сформированности умений диалогической речи и результатам нашего эксперимента, мы разработали общую характеристику уровней сформированности диалогических умений, где мы суммировали указанные выше показатели. Путем применения диагностических методик мы выделили три уровня сформированности диалогических умений у обучающихся, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровни сформированности умений диалогической речи

Уровень	Характеристика уровня	Деятельность обучающегося
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Высокий	- умеет задавать общий, специальный, альтернативный вопрос, вопрос к подлежащему; - использует правильную интонацию к каждому виду вопроса в вопросительном предложении.	-самостоятельное восприятие ДР в речи и ее спонтанное использование; -устойчивая мотивация к самостоятельному построению диалога.
Средний	- имеет трудности в построении вопросов; - не всегда правильно ставит интонацию в вопросительном предложении.	-диалог.клише/фразы всегда корректно воспринимаются и используются; -не всегда проявляет желание знакомиться с новыми фразами или клише, предпочитая заученные слова и выражения.
Низкий	-не умеет задавать ни один из видов вопроса; - не придает значение интонации в вопросе.	-отсутствует стремление к обогащению словарного запаса.

В процессе первоначального мониторинга мы обнаружили, что ни обучающиеся экспериментальной группы, ни обучающиеся контрольной группы не обладают сформированными умениями диалогической речи на достаточном уровне. Наши полученные данные указывают на то, что в начале эксперимента обучающиеся из обеих групп имели примерно одинаковый уровень диалогического умения. Такое распределение данных

подчеркнуло необходимость применения нашей разработанной системы формирования умений диалогической речи. С целью достижения поставленной цели мы провели формирующий этап экспериментальной работы.

2.2 Реализация системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор в рамках комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Апробация авторской системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор проводилась при соблюдении выявленного комплекса педагогических условий

Цель **формирующего** этапа заключалась в экспериментальной проверке эффективности системы формирования умений диалогической речи и условий ее функционирования. Система была внедрена на основе блоков нашей системы и реализовалась с помощью комплекса педагогических условий, включающего создание коллаборационной среды на занятии, использование аудиолингвальных визуальных опор в процессе формирования диалогических умений, а также применение профессиональной направленности подбора учебного материала в процессе формирования умений диалогической речи.

Авторская система формирования умений диалогической речи была протестирована в экспериментальной группе в рамках образовательного процесса на базе АНОПО «Челябинский колледж Комитент». В контрольной группе не проводилась целенаправленная работа по формированию диалогических умений на основе аудиолингвальных визуальных опор у обучающихся. Группа К-146 продолжала свое обучение согласно рабочей программе дисциплины.

Первое педагогическое условие – создание коллаборационной среды на занятии.



Коллаборативное обучение – педагогическая методика, заключающаяся в организации групповой работы обучающихся, с целью решения задачи, выполнения задания или создания определенного продукта. Коллаборативное обучение основывается на идее, что обучение является социальной деятельностью, где участники взаимодействуют друг с другом, и образовательный процесс осуществляется через коммуникацию [17].

Мы считаем, что создание коллаборационной среды — это залог успешного занятия и наличие высокой мотивации у обучающегося.

Для реализации данного педагогического условия работа с обучающимися в рамках апробации авторской системы проводилась в формате сотрудничества. При формировании групп обучающихся педагог старался обеспечить разнообразие в уровне успеваемости. Основная цель - создать группы, в которых присутствуют обучающиеся с разными уровнями - высоким, средним и низким. Иногда педагог объединял слабых и средних обучающихся в одну группу, однако задания для такой группы были подобраны менее сложными или средней сложности, чтобы обучающиеся все же могли достичь успеха. Важными моментами для педагога являлось развитие самостоятельности, организованности и уверенности в своих возможностях каждого отдельного обучающегося.

Кроме того, мы считаем, что этап целеполагания также может служить одним из приемом создания коллаборационной среды. Целеполагание помогает конструировать урок и ставить цели, достичь которых мы планируем, используя дидактические, методические и психологические приемы [15]. Более того, данный этап урока помогает активизировать диалогическую речь.

Например, начиная тему «Domestic animals», мы предоставили картинки с домашними животными, заранее разделив их на пазлы. Обучающиеся были разбиты на несколько групп. Каждой группе был выделен свой собственный пазл. Задача обучающихся, собрав пазл, выявить

цель и определить тему урока. Обучающиеся с помощью диалога между собой устанавливают цель занятия и озвучивают ее. Пример пазлов представлен на рисунке 3 и 4.

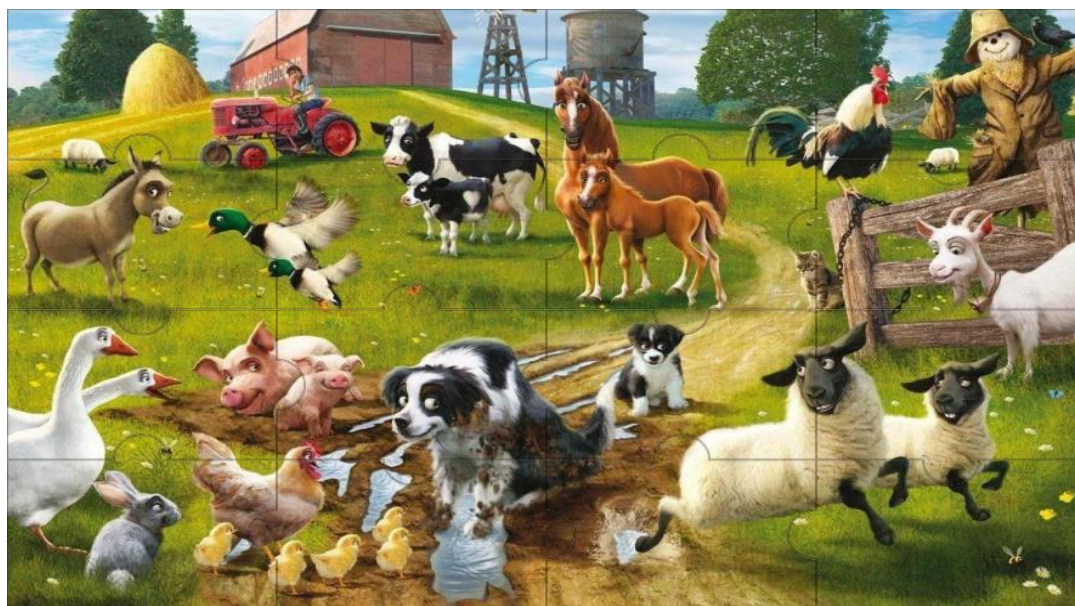




Рисунок 3 – Пример пазла по теме «Domestic animals»



Рисунок 4 – Пример пазла по теме «Domestic animals»

Еще одним примером в рамках реализации данного педагогического условия выступает использование стратегии «Подумай в паре/поделись». Данная стратегия развивает навыки говорения и слушания, обогащает

словарный запас речевыми клише у обучающихся, воспитывает у обучающихся чувство товарищества, сотрудничества. В процессе изучения темы «Domestic animals» обучающимся был предложен текст, который они должны были прочитать совместно в паре, понять смысл прочитанного, на основе текста составить диалог от лица героя текста, диалог-образец был в качестве раздаточного материала. После составления диалога по образцу, обучающимся было предложено составить свой собственный рассказ о своем домашнем животном. В помощь им также был предложен диалог-

<p style="text-align: center;"><b>My Pet</b></p> <p>Hello! My name is Sam Hornby. I'm 12 years old. I live with my parents in Provo. I study at school. I love animals very much and I want to tell you about my pet. It is a dog. His name is Tusk.</p> <p>Tusk is very funny. He is three years old. He has light brown fur and clever eyes. Tusk is a little lazy. He doesn't like to run or jump, but he likes to go for a walk with me in the park. Tusk likes to eat sausages, bread and dog's food. He likes to lie in his rug and watch the street. Tusk is a good friend! He helps me to carry things and he plays with me. He is very kind.</p> <p>Tusk lives in his cabin next to our house.</p> <p>We love each other very much.</p> 	<p style="text-align: center;"><b>My Pet Cat Fluffy</b></p> <p>I've got a pet cat. Her name is Fluffy. She has got long grey fur, white whiskers, and blue eyes. She is two years old now. She's also got sharp claws and a long tail. She can run really fast. She wears a bell to scare the birds and mice that she likes to catch. She eats only special cat food. She sleeps many hours every day. When she is happy, she purrs. She spends a lot of time washing herself, so she is a very clean cat. Fluffy is good company. When I am sick, she sleeps on my bed. I love Fluffy and I am so glad that I have got her for a pet. What about you? Have you got a pet you love?</p> 
--	---

образец. Текст представлен на рисунке 5.

Рисунок 5 – Текст по теме «Domestic animals»



Пример диалога-образца мы можем видеть на рисунке 6.

- A: What pets have you got?
- B: I've got a ...
- A: What is its name?
- B: It's name is...
- A: How old is it?
- B: It's ...
- A: What can it do?
- B: My ... can...
- A: Why do you like it?
- B: I like it because ...




Рисунок 6 – Диалог-образец по теме «Domestic animals»

Конечно, мы не можем не рассмотреть использование дидактических игр на занятиях в рамках реализации данного педагогического условия. Игровые формы работы на занятии способствуют созданию благоприятного психологического климата и активизации деятельности обучающихся [64]. Они создают ощущение равенства, увлечения и радости, а также снижают страх перед ошибками. В процессе игры языковой материал запоминается незаметно, и обучающиеся ощущают удовлетворение от своих успехов. Благодаря игровому подходу, обучающиеся чувствуют себя уверенно и освобождаются от языкового стеснения [69]. У игровых форм работы есть еще одно преимущество — они позволяют обучающимся работать в группе, развивая тем самым коммуникативные навыки и усиливая эффективность обучения.

Приведем пример использования игр на занятии. Обучающимся было предложено сыграть в игру «Draw Me a Picture» в рамках изучения темы «Dog training activities», в ходе которой один обучающийся загадывает картинку у себя голове, либо берет готовую из интернета, не показывая ее

партнеру. Задача первого-подробно описать картинку, в это время языковой партнер должен попытаться нарисовать ее схематично. Когда они закончат, им нужно сравнить картинки и постараться разобраться в моментах, когда они не поняли друг друга. Весь диалог ведется на иностранном языке, задаются уточняющие вопросы. Для снятия возможных трудностей на столах у каждой пары есть набор речевых клише, кинологические термины, неизученные ранее. Пример загаданной картинки представлен на рисунке 7.



Рисунок 7 – Пример картинки по теме «Dog training activities»

Применение дидактических игр в процессе создания коллаборационной среды способствует укреплению мотивационно-личностного блока нашей системы формирования умений диалогической речи и способствует укреплению мотивации к формированию умений диалогической речи.

Анализ первого педагогического условия позволил нам понять, что его эффективная реализация взаимосвязана со вторым педагогическим условием – использование аудиолингвальных визуальных опор в процессе формирования умений диалогической речи. Аудиолингвальные визуальные опоры – это инструменты, которые используются для поддержки и улучшения коммуникации в области аудиовизуального восприятия и обучения. Они представляют собой различные виды наглядных материалов,

такие как иллюстрации, диаграммы, графики и даже анимации, которые помогают обучающимся лучше понять и запомнить информацию [71]. Благодаря использованию аудиолингвальных визуальных опор, обучающиеся могут визуализировать и конкретизировать свои мысли и идеи, строить диалогическую речь, что делает процесс обучения более эффективным и интересным. Такие опоры также создают возможность для более глубокого понимания материала, а также могут быть использованы как полезное средство для обучения онлайн или в режиме дистанционного обучения. Аудиолингвальные визуальные опоры являются важным инструментом для педагогов, помогая им донести информацию до обучающихся и создавать более интерактивную и привлекательную учебную среду. Данное педагогическое условие позволяет реализовать когнитивный и коммуникативно-деятельностный блоки авторской системы.

Так, например, рассмотрим самый любимейший вид визуальной опоры – пиктографическое письмо. Символы, опорные схемы служат для обучения диалогической речи. Пиктограммы способствуют развитию синтаксических и грамматических отношений в высказывании, а также развивают логическое и образное мышление, память, способность к восприятию сообщений и порождению логической связи высказанного [72]. Мы использовали пиктографическое письмо в качестве визуальной опоры для формирования умений диалогической речи. Педагог и обучающиеся определили свои собственные символы, которые в дальнейшем помогли составить диалогическую речь. Рассмотрим самый простой пример пиктографического письма. Именно этот пример письма выступал в качестве ознакомительного. Ознакомительное письмо представлено на рисунке 8.

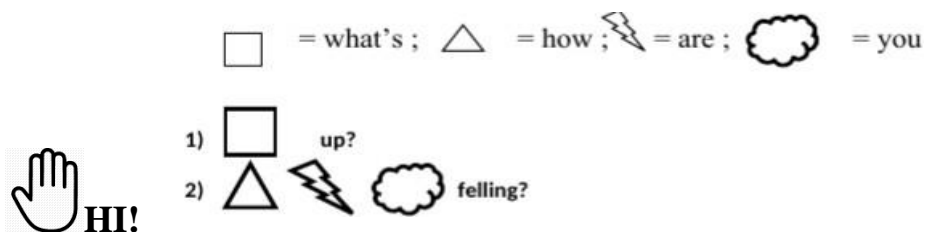


Рисунок 8 – Ознакомительное пиктографическое письмо

С помощью использования данной опоры несложно оказалось научить обучающихся строить вопросительные предложения. А далее задавать вопросы собеседнику. Например, с глаголом “**can**”, переставляя карточку-символ “**can**” на I-е место и добавляя карточку-символ вопросительный знак “?””. Для того, чтобы ответить на эти вопросы, достаточно было ввести карточки-символы утверждения и отрицания “+” и “-”. Для того, чтобы поднять мотивацию обучающихся, педагог предлагает создать свое собственное пиктографическое письмо.

Используя пиктографическое письмо в качестве визуальной опоры, мы делаем вывод, что при помощи наглядности процесс формирования умений диалогической речи становится интереснее, легче и веселее. Пиктографическое письмо вопросительного предложения представлен на рисунке 9.

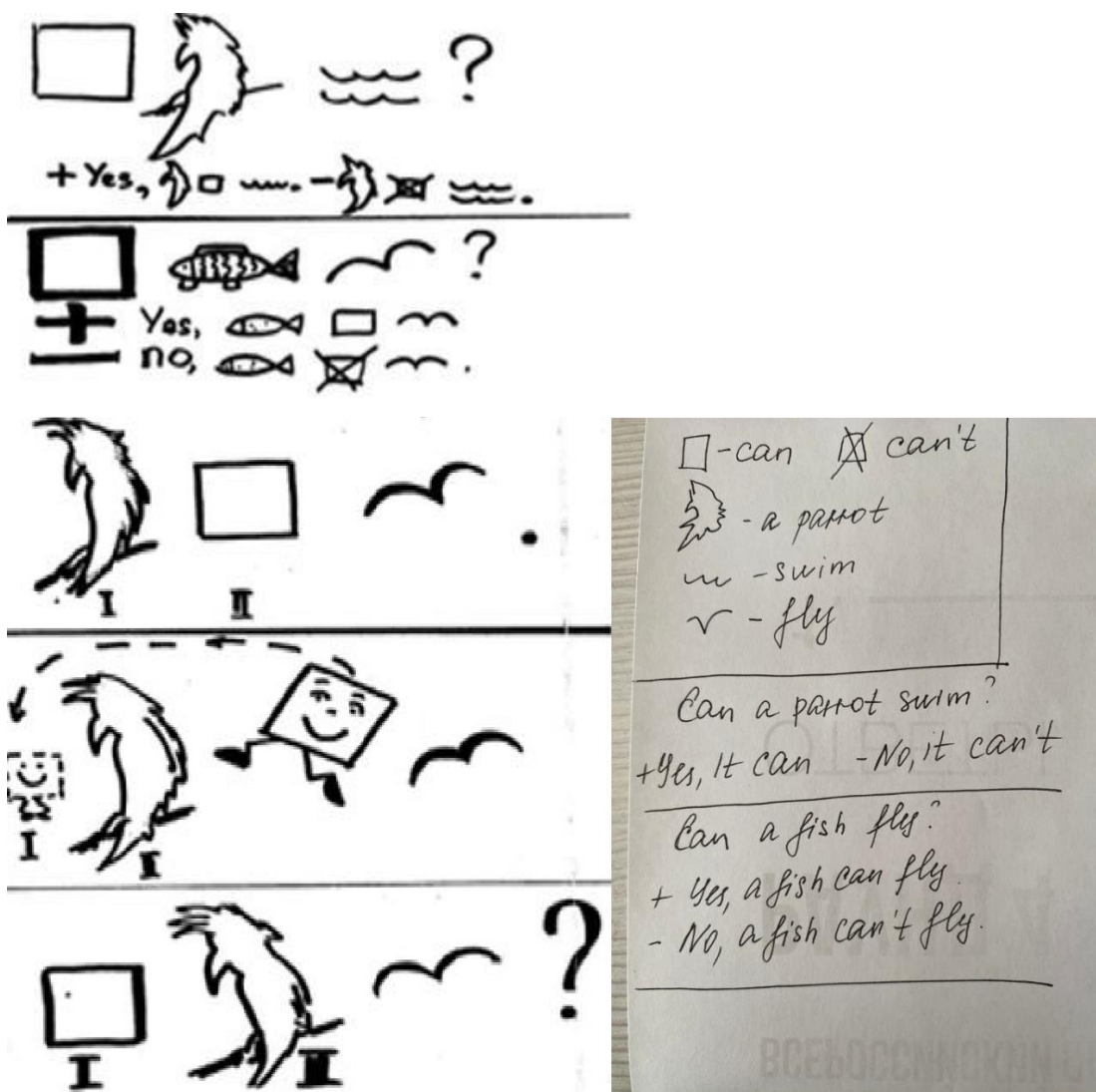


Рисунок 9 – Пиктографическое письмо вопросительного предложения

Обратим внимание на то, что применение пиктографического письма не является традиционным арсеналом педагога в обучении, а привносится в учебный процесс для разнообразия.

В арсенале педагога существует обширный выбор учебных видеоматериалов, предназначенных для изучения иностранного языка. В этих обучающих видеоматериалах диалоги кратки и просты по структуре, так как они основаны на пройденном материале и адаптированы под уровень знаний обучающихся. Именно поэтому обучающиеся ощущают себя комфортно и, по большей части, всё понимают.



К видеоматериалам относятся также и мультфильмы, этот выбор обуславливается тем, что мультфильмы богаты речевыми образцами и клише, красочностью, а также выполняют наше третье педагогическое условие-профессиональную направленность подбора учебного материала.

Поэтому именно мультфильмы мы рассмотрели в качестве аудиолингвальной визуальной опоры в процессе формирования диалогических умений в своем педагогическом эксперименте. В качестве опоры мы выбрали мультфильм «The secret life of pets» [70]. Мы просматривали не весь мультфильм, а лишь фрагменты с диалогами главных героев мультфильма. Обучающиеся не просто просматривали отрывки из мультфильма, а выполняли упражнения while viewing. Во время просмотра они вставляли пропущенные фразы из диалога, тем самым запоминая их употребление.

Далее обучающимся было предложено выполнить задания по просмотренным фрагментам. Одним из ключевых заданий было обсудить в группах вопросы по мультфильму. После обсуждения им нужно было составить свой собственный диалог без опоры на образец. Диалог должен был включать обмен мнениями об этом мультфильме, либо же о любом другом. Обучающиеся без особых трудностей обсудили вопросы, построили диалогическую речь, из этого мы делаем вывод, что использование данного вида опоры отлично подходит для успешного формирования диалогических умений. Рабочий лист с заданиями представлен на рисунке 10.



Universal © (2016) All rights reserved.

#### Talk about it

Do you or someone you know have a pet at home? What do you think they get up to when no-one's looking?

How would you feel if someone new came to live with you? What positive and negative emotions might you have?

#### Discussion points

- What makes a good pet owner? Why do you think there are abandoned pets like Snowball and his friends, and rescue pets like Duke?
- How does Max treat Duke when he first arrives? Why does he behave in this way?
- How do Max's and Duke's feelings about each other change during their adventure? What does Max learn about Duke?
- Describe how the camera movements during the animals' adventure through the sewers helps you feel like you are part of the action.

## Рисунок 10 – Рабочий лист с заданиями по мультфильму «The secret life of pets»

Третьей опорой, которую мы часто применяли в рамках формирования умений диалогической речи, являлись комиксы.

Комиксы на уроках иностранного языка могут быть использованы в качестве дополнительного материала для формирования умений по всем видам речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование и говорение на иностранном языке [22].

Комиксы — интересный живой материал, который может разнообразить занятия, расположить обучающихся к преподавателю, улучшить атмосферу в группе, служить иллюстрацией актуального лексико-грамматического материала. Данный вид опоры мы применяли в качестве наглядного материала на этапе формирования диалогических умений. Обучающимся был предложен комикс «Monsters University» в рамках темы «Внешность».

На начальном этапе работе с комиксом педагог выделил выражения/слова/коллокации, которые могли бы вызвать трудности у обучающихся и определил их на отдельном листе, тем самым сняв возможные трудности при работе над комиксом. Педагог разделил обучающихся с разными уровнями владением языка - высоким, средним и низким. Так же мы отмечаем, что здесь происходит реализация нашего другого педагогического условия такого, как коллаборационная среда. Затем обучающиеся приступили к чтению, заметим, что красочность данного комикса привлекла к прочтению обучающихся с низким языковым уровнем. На каждой странице комикса присутствовали два-три кружка с закрашенными фразами и репликами героев, задача обучающихся была- додумать реплику героя/ответить на заданный вопрос и т. д. По окончании комикса уже все кружки истории были закрашены. На этот раз перед обучающимися стояла задача самостоятельно продолжить разговор персонажей, разыграв ситуацию уже в своей группе, составить диалог по комиксу, на основе картинок. Пример фрагмента из комикса представлен на рисунке 11 и 12.



Рисунок 11 – Фрагмент использованного комикса «Monsters University»



Рисунок 12 – Фрагмент использованного комикса «Monsters University»

Третьим педагогическим условием в нашем эксперименте является профессиональная направленность подбора учебного материала в процессе формирования умений диалогической речи.

Профессиональная направленность в обучении иностранному языку осуществляется посредством речевой деятельности. Важно, чтобы обучающиеся овладели профессиональной лексикой, речевыми клише и грамматикой для построения успешной коммуникации в будущем [4].

В рамках данного условия, обеспечивающего реализацию процессуально-деятельностного блока авторской системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, мы подготовили ряд заданий для обучающихся, которые обучаются по специальности «Кинология».

По нашему мнению, использование видеоматериалов в качестве аудиолингвальной визуальной опоры отлично подходит профессиональной направленности обучения в процессе формирования умений диалогической речи будущего специалиста. Так, например, мы подготовили фильм-интервью с кинологом, который честно и подробно рассказывал про свою деятельность, особенности работы с собаками. Интервью было на иностранном языке, без субтитров. Лексические единицы, речевые клише и

грамматические структуры, которые были использованы интервьюером и интервьюируемым известны для обучающихся, они не вызвали трудностей.

Далее они выполняли задание по просмотренному интервью. Педагог распечатал фрагмент диалогической речи собеседников и разрезал его на несколько частей, обучающимся нужно было по смыслу составить диалог в единое целое. Задание осуществлялось в парах. Затем полученный диалог нужно было разыграть между друг другом, педагог контролировал весь процесс работы. Рассыпной текст диалога представлен на рисунке 13.

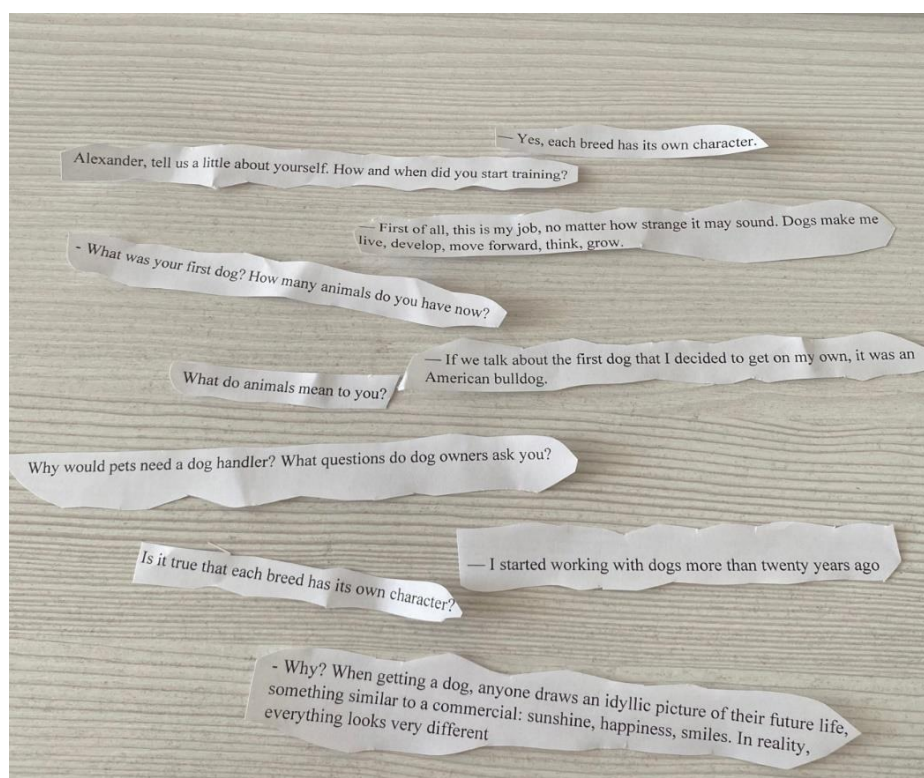


Рисунок 13 – Рассыпной текст диалога на тему «An interview with a dog breeder»

Следующим заданием было составить свой собственный диалог на основе диалога-образца на рисунке 13 и предложенных пунктов для обсуждения в паре. Данное задание ограничивалось временем, на него педагог выделил 7-10 минут. Предложенные пункты для обсуждения включали в себя:

- представление собеседников/приветствие друг друга;
- рассказ, почему именно кинолог-профессия мечты;



– какие породы лучше для разведения/службы/груминга/поисково-спасательной деятельности и т.д.;

– нюансы в работе кинолога.

Готовый диалог обучающиеся разыгрывали в виде интервью.

Таким образом, соблюдение всех трех педагогических условий в процессе формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор позволило сформировать умения диалогической речи у обучающихся на более высоком уровне, это доказали результаты контрольных мероприятий на обобщающем этапе эксперимента.

### 2.3 Анализ, оценка и интерпретация результатов

экспериментальной работы по формированию умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор

На заключительном этапе исследования, направленного на определение уровня сформированности умений диалогической речи, мы провели повторное финальное практическое задание, которое включало итоговое интервью. По своей структуре и содержанию, это задание не отличалось от того, которое было проведено в начале исследования.

Финальное задание проходило в формате Focused interview – интервью, сосредоточенное на одной теме (или на одном из ее аспектов), проблеме или ситуации. Интервью бралось у нескольких обучающихся. Задача обучающихся была устроиться на работу по объявлению. Была создана ситуация, максимально приближенная к реальной ситуации приема на работу. Им в помощь были выдана опора, а именно вакансия, на основе которой можно было задавать уточняющие вопросы, способствующие успешной коммуникации на интервью. Обучающиеся делились на интервьюера и интервьюируемого. Визуальная опора «Вакансия на должность кинолога» представлена на рисунке 14.

# DOG-HANDLER

## FULL TIME HOURS

### ESSENCIAL SKILLS:

*diligence, attentiveness, responsibility;*

*work experience in training, preparation for the CCS.*

*27000-30000 per month*

*official employment; work schedule 2/2*

*Contact 089077 for an application form*

Рисунок 14 – Визуальная опора «Вакансия на должность кинолога»

Результаты анализа проведенного нами финального интервью представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Характеристика уровней сформированности диалогических умений на обобщающем этапе экспериментальной работы (процессуально–деятельностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	3	18	9	53	5	29
КГ	15	2	13	6	40	7	47

На рисунке 15 представлена диаграмма, иллюстрирующая распределение обучающихся по показателям процессуально-деятельностного критерия в экспериментальной и контрольной группах. Данные, полученные в результате тестирования, наглядно демонстрируют различия между этими двумя группами.

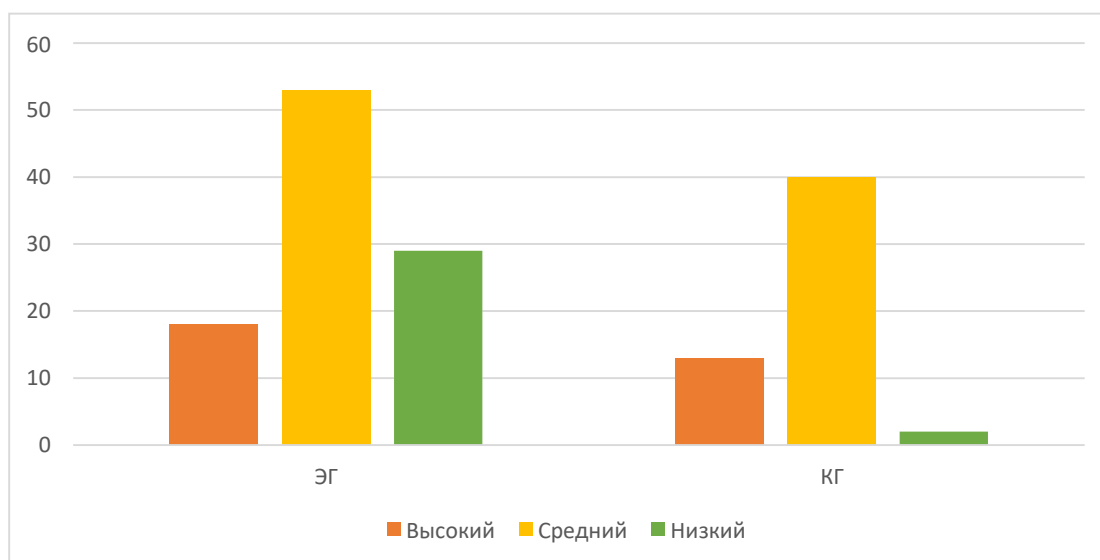


Рисунок 15 – Распределение обучающихся по показателям процессуально–деятельностного критерия (в %)

Из представленной диаграммы видно, что в экспериментальной группе процент обучающихся с высоким уровнем сформированности умений диалогической речи выше на 5% по сравнению с контрольной группой. Количество обучающихся со средним уровнем сформированности диалогических умений составляет 53% по данному критерию. Кроме того, в экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем сформированности диалогических умений отличается на 18% от контрольной группы, в соответствии с процессуально–деятельностным критерием.

Для определения уровня сформированности умений диалогической речи по когнитивному критерию, мы предлагали обучающимся выполнить два задания, разработанные на констатирующем этапе эксперимента:

- 1) составление диалога-обмена мнениями в рамках заданной ситуации;
- 2) составление диалога-расспроса в рамках заданной ситуации.

Пример предлагаемых заданий представлен в Приложении 4.

Полученные результаты эксперимента по изучению сформированности диалогических умений в условиях формирования этих



умений представлены в таблице 13. Для получения данных были использованы результаты наблюдений, промежуточного тестирования, анкетирования и опросов, проведенных на обобщающем этапе эксперимента. С помощью указанных диагностических инструментов был определен когнитивный критерий сформированности умений диалогической речи.

Таблица 13 – Характеристика уровней сформированности умений диалогической речи на обобщающем этапе экспериментальной работы (когнитивный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	3	18	10	59	4	23
КГ	15	2	13	6	40	7	47

Распределение обучающихся по показателям когнитивного критерия представлены в виде диаграммы на рисунке 16.

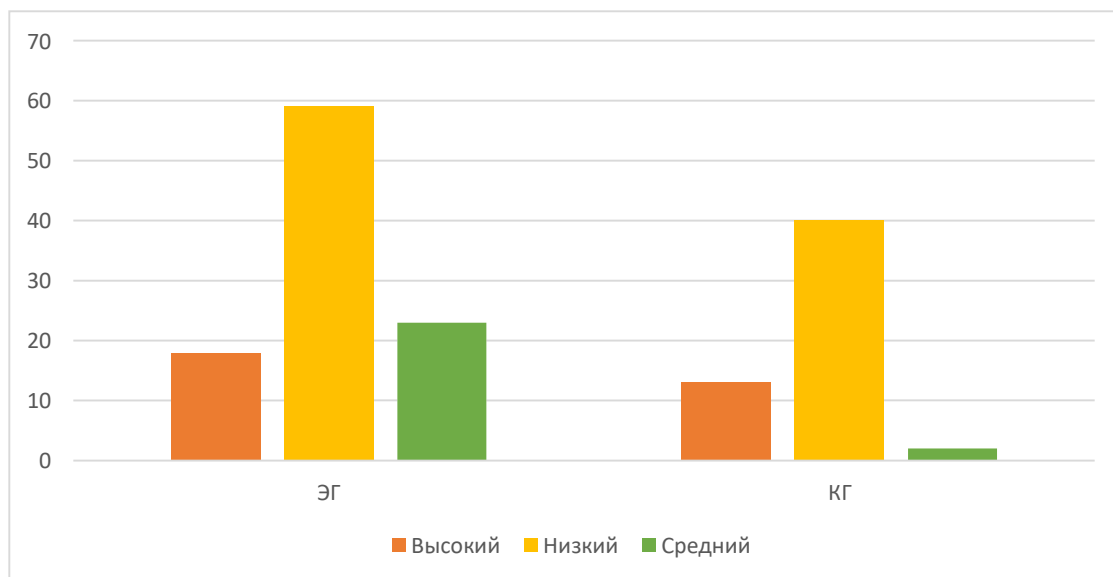


Рисунок 16 – Распределение обучающихся по показателям когнитивного критерия (в %)

На обобщающем этапе в ходе опытно-экспериментальной работы был проведен анализ показателей, который позволил выяснить изменение

уровня сформированности умений диалогической речи по когнитивному критерию в экспериментальных и контрольных группах. Полученные результаты свидетельствуют о том, что количество обучающихся с высоким уровнем сформированности диалогических умений в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель в контрольной группе на 5%. Также выявлено, что количество обучающихся среднего уровня сформированности умений диалогической речи отличается на 19% между экспериментальной и контрольной группами, в то время как показатели низкого уровня сформированности диалогических умений в экспериментальной группе на 14 % ниже, чем в контрольной группе.

С целью оценки уровня сформированности диалогических умений в соответствии с мотивационно-личностным критерием, мы провели повторное анкетирование, которое ранее использовалось на этапе констатирующего эксперимента.

Итоги работы на обобщающем этапе эксперимента для определения уровня сформированности умений диалогической речи согласно мотивационно-личностному критерию представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Характеристика уровней сформированности умений диалогической речи у обучающихся на обобщающем этапе экспериментальной работы (мотивационно-личностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	4	23	10	60	3	17
КГ	15	1	7	5	33	9	60

На рисунке 17 представлено распределение обучающихся по показателям мотивационно-личностного критерия в экспериментальной и контрольной группах.

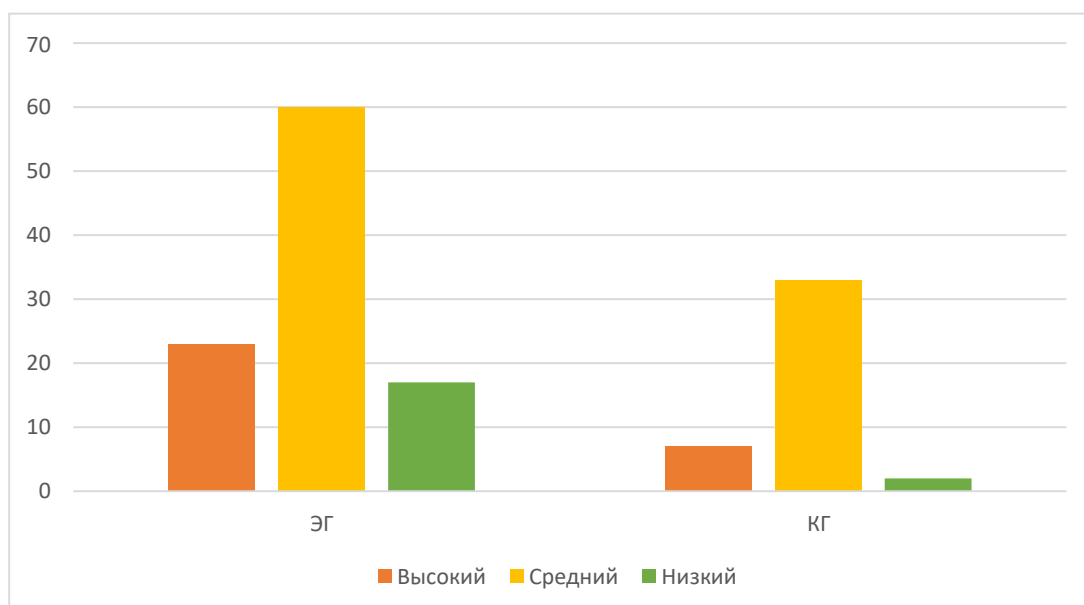


Рисунок 17 – Распределение обучающихся по показателям мотивационно-личностного критерия (в %)

Согласно представленной диаграмме, можно отметить позитивную динамику в формировании умений диалогической речи у обучающихся экспериментальной группы по мотивационно-личностному критерию. Наблюдается увеличение количества обучающихся с высоким уровнем сформированности диалогических умений с 6% до 24%. Также отмечается изменение количества обучающихся со средним уровнем диалогических умений с 41% до 52%. При этом количество обучающихся с низким уровнем диалогических умений по мотивационно-личностному критерию изменилось с 53% до 24%.

Анализируя выводы, полученные в результате суммирования данных, полученных на этапе обобщения, о влиянии применений аудиолингвальных визуальных опор на формирование умений диалогической речи, мы выявили следующие результаты, которые представлены в таблице 15 и на рисунке 18.

Таблица 15 – Уровень сформированности диалогического умения у обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	17	4	24	9	52	4	24
КГ	15	1	6	7	47	7	47

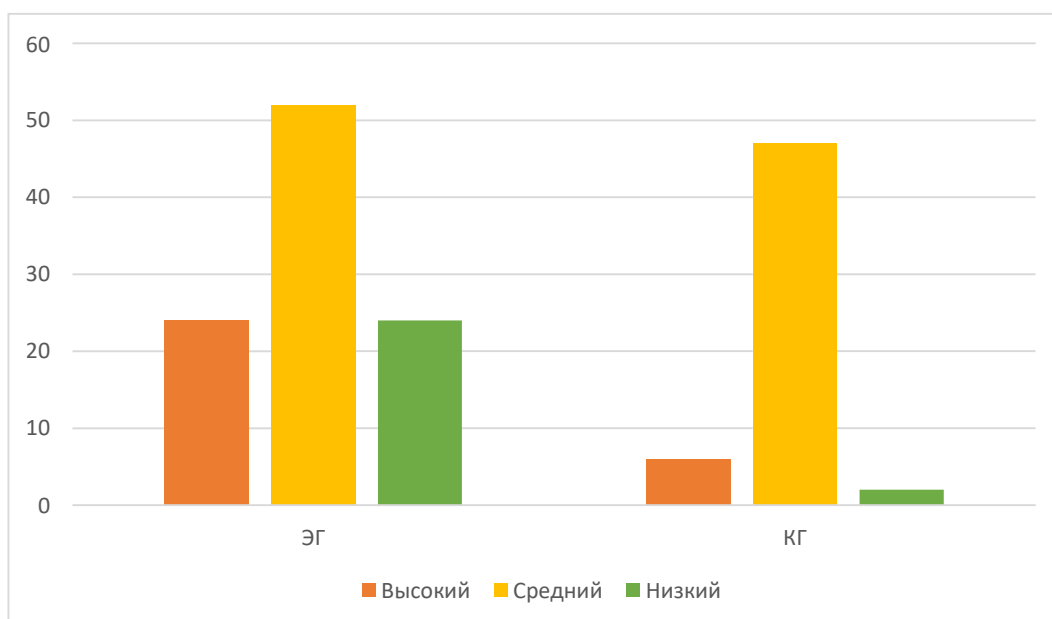


Рисунок 18 – Уровни сформированности диалогических умений у обучающихся на обобщающем этапе эксперимента

При обработке результатов эксперимента, проведенного на констатирующем и обобщающем этапах, мы пришли к выводу, что уровень сформированности умений диалогической речи в экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной группе. Особенно заметна разница в количестве обучающихся с высоким уровнем диалогического умения, которое в экспериментальной группе превышает показатели контрольной группы на 18%. Что касается обучающихся со средним уровнем, то количество обучающихся в экспериментальной группе на 5%

выше, чем в контрольной группе, однако на низком уровне умений разница составляет 13% в пользу экспериментальной группы.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что положительные изменения были более выражены в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой. Таким образом, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и соблюдались определенные педагогические условия, обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень сформированности диалогических умений по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, можно заключить, что разработанная нами система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор оказалась эффективной.

Выводы по главе 2

1. В экспериментальной работе по реализации системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и разработанных нами педагогических условий ставились и решались следующие задачи:

- разработка критериев и уровней сформированности диалогических умений;
- разработка и апробация мотивационно-личностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-результативного блоков авторской системы;
- изучение воздействия педагогических условий на эффективность функционирования системы;
- обобщение полученных результатов.

2. Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности разработанной системы формирования умений

диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор с учетом выделенных педагогических условий.

3. Степень сформированности умений диалогической речи оценивается на основе диагностики в рамках выделенных критериев (процессуально-деятельностный, когнитивный, мотивационно-личностный).

4. Итоги эксперимента на констатирующем этапе определили, что уровень сформированности диалогических умений в обеих группах находится на среднем уровне.

5. В процессе нашей экспериментальной работы были определены критерии и уровни сформированности умений диалогической речи. Мы провели апробацию разработанной нами системы и педагогических условий в естественной среде, в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки, которая проходила на базе профессионального образовательного учреждения АНОПО «Челябинский колледж Комитент». Результаты экспериментальной и контрольной групп на этапе констатации по уровню сформированности умений диалогической речи оказались практически одинаковыми. Наша разработанная система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и педагогических условий была внедрена в экспериментальной группе.

6. Показатели обобщающего этапа экспериментальной работы и сравнительный анализ динамики результатов обучающихся свидетельствуют о достижении цели эксперимента. Количество обучающихся в экспериментальной группе с высоким уровнем диалогических умений значительно увеличилось на 18 % по сравнению с контрольной группой. В то же время, результаты участников эксперимента в контрольной группе, где не были созданы необходимые педагогические условия, оказались гораздо менее положительными.

7. Расхождения в уровне сформированности умений диалогической речи в контрольной и экспериментальной группах подтвердили, что установленные педагогические условия способствуют достижению более высокого уровня развития этого умения. Согласно этим результатам, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективной работы системы формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния и тенденций в развитии системы профессионального образования, анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердили необходимость формирования умений иноязычной диалогической речи как важного умения. Повышение требований к уровню образования обучающихся при внедрении новых технологий и методов обучения, а также недостаточное изучение проблемы формирования умений диалогической речи повлияли на значимость данного исследования, в рамках которого для формирования вышеупомянутого умения были использованы аудиолингвальные визуальные опоры. Для решения данной проблемы была разработана и протестирована система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор, а также выявлен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования данной системы.

В первой главе нашего исследования был проведен анализ состояния проблемы формирования умений диалогической речи. Мы разработали понятийно-категориальный аппарат и изучили научные труды отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Кроме того, мы определили структуру и содержание формируемого умения, а также разработали и теоретически обосновали систему формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор.

В ходе наших исследований было установлено, что формирование умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор требует целенаправленных действий. В связи с этим мы разработали авторскую систему, которая:

– строится с учетом требований социального заказа;



- реализуется с учетом системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов;
- включает в свою структуру мотивационно-личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-результативный блоки;
- осуществляется посредством реализации педагогических условий, включающих в себя создание коллаборационной среды на занятии, использование аудиолингвальных визуальных опор при формировании диалогических умений, а также профессиональную направленность подбора учебного материала.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальной работе формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, содержание работы, а также интерпретацию полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают нашу гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования умений диалогической речи является актуальной из-за особенностей социального заказа, возрастающих требований к качеству образования обучающихся и недостаточной разработанности данной проблемы в педагогике.

2. Экспериментальная работа показала, что система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор должна основываться на системном, коммуникативно-деятельностном и компетентностном подходах. Системный подход определяет структуру системы, выявляет целостность ее компонентов, а коммуникативно-деятельностный подход наполняет систему содержанием. Компетентностный подход в сочетании с вышеупомянутыми подходами демонстрирует наилучшую эффективность.

3. Система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор включает следующие структурные блоки: мотивационно-личностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-результативный.

4. Комплекс педагогических условий, который включает создание коллаборационной среды на занятии, использование аудиолингвальных визуальных опор, и профессиональная направленность подбора учебного материала является необходимым и достаточным для эффективного формирования умений диалогической речи.

5. Результаты экспериментальной работы показали, что обучающиеся экспериментальной группы, где реализовывалась система формирования умений диалогической речи на основе аудиолингвальных визуальных опор и комплекса педагогических условий, продемонстрировали более высокий уровень сформированности диалогического умения по сравнению с обучающимися контрольной группы.

Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование подчеркнуло значимость полученных результатов и показало, что использование аудиолингвальных визуальных опор при изучении иностранного языка повышает мотивацию обучающихся к обучению, а также вносит разнообразие в учебный процесс и способствует формированию умений диалогической речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова С. Ю. Система формирования профессионально педагогической направленности будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже / С. Ю. Агафонова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2015. – № 12. – С. 692-695.
2. Агеева А. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов / А. В. Агеева // Новая наука: опыт, традиции, инновации: Международная научно-практическая конференция. – Стерлитамак, 2015. – 250 с.
3. Александров Г. Н. Основы методики проведения практических занятий / Г. Н. Александров // Вопросы методики проведения практических занятий: метод, рекомендации. – Уфа: Уфим. авиац. ин-т, 1975. – Вып. 3. – С. 3-19.
4. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку / Л. Е. Алексеева. – Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 25 с.
5. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва: Дрофа, 2008. – 431 с.
6. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов. – Москва: Аспект-Пресс, 2001. – 290 с.
7. Бим И. Л. Некоторые проблемы обучения диалогической речи / И. Л. Бим // Иностранный язык в школе. – Москва: [б. и.], 1979. – №5. – С. 84-89.
8. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: Поиски новых путей / И. Л. Бим // Иностранный язык в школе. – Москва: [б. и.], 1989. – №1. – С. 89-93.
9. Борисова Р. Г. Обучение диалогической речи / Р. Г. Борисова // Иностранные языки в школе. – Москва: [б. и.], 2001. – №5. – С. 13-14.

10. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
11. Ведрученко В. Р., Крайнов В. В., Кокшаров М. В. О системном подходе в методологии научных исследований / В. Р. Ведрученко, В. В. Крайнов, М. В. Кокшаров // Омский научный вестник. – Омск: [б. и.], 2012. – С. 55-60.
12. Войтович Н. В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении РКИ / Н. В. Войтович // Белорусский государственный университет. – Минск: [б. и.], 2016. – 141 с.
13. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Москва: Арти-гlossa, 2000. – 323 с.
14. Гальскова Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: АСА, 2004. – 298 с.
15. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – Москва: [б. и.], 1982. – 373 с.
16. Горбатова Т. Н. Коммуникативно-деятельностный подход в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза / Т. Н. Горбатова, А. В. Кудряшова, С. В. Рыбушкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – Москва: [б. и.], – 2015. – № 10. – С. 1139- 1141.
17. Жукова Н. А. Практический курс методики обучения иностранному языку: практикум / Н. А. Жукова. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 108 с.
18. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Урал. Гос. Пед. Университет, 1998. – 126 с.

19. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
20. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Под ред. Т. А. Ильина, д-р пед. наук: Всесоюз. о-во «Знание». Политехн. музей и Межвед. науч. совет по проблеме «Программир. Обучение» / Москва: Знание, 1972. — 78 с.
21. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие/ Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
22. Комикс // Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов русского языка. Москва: Эксмо, 2008. — 672 с.
23. Конаржевский Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: Учеб. пособие по спецкурсу / Челябинск: Челяб. ГПИ, 1980. — 93 с.
24. Кузнецова С. Л. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе / С. Л. Кузнецова // Издательство Казанского Университета, 1979. — 111 с.
25. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. — Ростов на Дону: Феникс, 2005. — 474 с.
26. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пособие / Ю. З. Кушнер; МГУ им. А.А. Кулешова. — Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
27. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Просвещение, 1969. — 214 с.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Политиздат, 1977. — 304 с.
29. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М.В.Ляховицкий. — Москва, 1981. — 367 с.

30. Меньш Е. А. Особенности обучения диалогической речи в вузе в формате Real Talk / Е. А. Меньш. — Текст: непосредственный // Иностранный язык как часть профессиональной подготовки. – 2017. – С. 56 – 58.
31. Мешимбаева Б. Ш. Методическая характеристика диалогической речи. Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева. – 2009. – 162 с.
32. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – Москва: Дрофа, 2005. – 253 с.
33. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. — Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
34. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М., Просвещение, 1967. – 178 с.
35. Новгородцев И. В. Педагогика с методикой преподавания специальных дисциплин / Новгородцев И. В. – Москва: Флинта, 2017. – 378 с. – ISBN 978-5-9765-1280-1.
36. Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. – 4-е изд. – Москва: Эгвес, 2003. – 104 с.
37. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
38. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. – Москва [б. и.], 2009. – 349 с.
39. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

40. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел: Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
41. Остапенко А. А., Бедерханова В. П. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / Под ред. В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с.
42. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Москва, 2000. – 172 с.
43. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем: Златоуст – Санкт-Петербург [б. и.], 2015 – 117 с.
44. Педагогический словарь: Профессионально-педагогические понятия: Слов. / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. 92 Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
45. Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
46. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
47. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва: ВЛАДОСПРЕСС, 2006. – 365 с.
48. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

49. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Москва: Современное слово, 2010. – 720 с.
50. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
51. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Е. М. Розенбаум. – Москва, 1975. – 265 с.
52. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. Пособие для высших педагогических учебных заведений. – Москва: [б. и.], 1935. – 704 с.
53. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 315 с.
54. Рябова Л. О. Роль обучения говорению при овладении иностранным языком / Л. О. Рябова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2022. № 15 (410). – С. 205–208.
55. Сакаева Л. Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.
56. Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи / К. И. Саломатов // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 29–32.
57. Самойлова Т. А. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие / Т. А. Самойлова. – Москва: ООО «Издательство АСТ», 2005. – 92 с.
58. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи / В. Л. Скалкин. – Киев: [б. и.], 1989. – 223 с.
59. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам: Учебно-методическое пособие / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики;



- [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. – 137 с.
60. Соловова Е. Н. Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) [Электронный ресурс] / под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. – Обнинск: Титул, 2020. – 796 с.
61. Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е. Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 192 с.
62. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова под ред. Е. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. – Москва: Просвещение, 2002. – 266 с.
63. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
64. Татарницева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика. Электронное учебное пособие / С. Н. Татарницева. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. – 329 с.
65. Ушачев В. П. Теоретико-методологические ориентиры формирования творческой активности личности школьника. – Москва: Прометей, 1996. — 32 с.
66. Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. – Москва: [б. и.], 2002. – 285 с.
67. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва: Филоматис, 2006. – 480 с.
68. Эльконин Д. Б. Психология игры: 2-е изд. / Д. Б. Эльконин. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

69. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 391 с.
70. Янкин В. В. Коррекция уровня мотивационной активности обучающихся в процессе изучения иностранного языка / В. В. Янкин // Когнитивные процессы и изучение иностранных языков. – 2005. – №4. – С. 3-4.
71. Яшина Н. К. Коммуникативный подход к обучению английскому языку / Н. К. Яшина // Диалог культур – культура диалога: материалы междунар. науч.-практич. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. 2008. – С. 249 – 252.
72. Harmer J.: The practice of English language teaching, third edition / J. Harmer. – Longman. 2001. – 370 p.
73. Latham-Koenig Ch.: English File: Student book : Elementary / Ch. Latham-Koenig, C. Oxenden, J. Lambert. – Oxford University Press, 2019. – 435 p.
74. Nunan D.: Practical English language teaching, first edition / Student book: Elementary / D. Nunan – Published by McGraw-Hill, 2003. – 342 p.
75. Scrivener J.: Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Second Edition / J. Scrivener. – Macmillan books for teachers, 2005. – 431 p.
76. Thornbury Sc. An A-Z of ELT / Sc. Thornbury. – Macmillan books for teachers, 2006. – 256 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### **Интервью, направленное на проверку уровня умений построения диалога у обучающегося**

1. Imagine you are in an interview. Try to answer all the interviewer's questions. Be careful and remember the rules of dialogue.

Примерные вопросы интервьюера:

- What's your name?
- How old are you?
- Why did you choose to be a dog handler?
- Do you have your own dog?
- Speak about your dog and so one.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Клоузз-тест на установление сформированности умений диалогической речи

1. Listen to the dialog and feel in the gabs.

1 вариант клоузз-теста по мультфильму «Король Лев»

**Rafiki:** What \_\_\_\_\_ that? The weather... very \_\_\_\_\_ don't you think?

**Simba:** Yeah... \_\_\_\_\_ like the winds are \_\_\_\_\_

**Rafiki:** Ahh... Change is good

**Simba:** Yeah, but it's \_\_\_\_\_ I know what I have to do but \_\_\_\_\_  
I'll have to face my past. \_\_\_\_\_ from it for so long (Rafiki hits Simba's  
head) Ouch, geez, what was that for?

**Rafiki:** It do \_\_\_\_\_ it's in the past!

**Simba:** Yeah? But it still hurts

**Rafiki:** Oh yes, the past can hurt. But \_\_\_\_\_ I see it, you can \_\_\_\_\_ run from it  
or learn from it. Ah! You see! So, what are you going to do?

**Simba:** First, I'm gonna (going to) talk \_\_\_\_\_

**Rafiki:** No, no, no! Not my stick! Eh! Where are you going?

**Simba:** I'm \_\_\_\_\_

2 вариант клоузз-теста по мультфильму «Шрек»

- You \_\_\_\_\_ here, senior.

- Puss? You've got to be \_\_\_\_\_ me.

- Feed me, if you \_\_\_\_\_

- Puss, what happened to you? You got so faa... \_\_\_\_\_

-Do I know you?

- Well, \_\_\_\_\_? Where's your \_\_\_\_\_? Your wee little  
\_\_\_\_\_?

- Boots? For a cat? Hahaha.

- But you're \_\_\_\_\_ s. \_\_\_\_\_

- Maybe once, but that is a name I have \_\_\_\_\_

- That's not the only \_\_\_\_\_ you've \_\_\_\_\_

- Hey! I may have let myself go a little since \_\_\_\_\_, but  
hanging up my \_\_\_\_\_ I was the best \_\_\_\_\_ I have all  
the cream I can drink and all the \_\_\_\_\_ Eh, I'll get  
him later.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Анкетирование

Ответьте на вопросы анкеты, выбрав нужный вариант ответа из предложенных.

1. Считаете ли вы, что для изучения иностранного языка необходимо уметь строить диалогическую речь?

- Да
- Нет
- Не знаю

2. Считаете ли вы, что сформированное диалогическое умение поможет вам для дальнейшего изучения иностранного языка?

- Да
- Нет
- Не знаю

3. Испытываете ли вы трудности в процессе формирования диалогических умений?

- Да
- Нет
- Не знаю

4. Считаете ли вы диалог одним из самых сложных компонентов при изучении иностранного языка?

- Да
- Нет
- Не знаю

5. Интересно ли вам придумывать диалоги?

- Да
- Нет
- Не знаю