

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки и
методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.04.01
«Педагогическое образование»

Магистерская программа
«Языковое образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

«Диалогическая речь как условие формирования иноязычной
коммуникативной компетенции»

Студент _____ Седова Елена Александровна

Руководитель _____ к.ф.н., доцент Воеводина И.В.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Рецензент _____

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № __)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

*Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК
от _____ № __)*

Секретарь ГЭК _____

Пенза, 2019

Оглавление

Введение.....	
Глава 1. Теоретические основы обучения диалогической речи как условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции...	
1.1. Диалог как форма общения и предмет обучения.....	
1.2. Лингвopsиxологическая характеристика диалогической речи.....	
1.3. Теоретическое обоснование значимости обучения диалогической речи в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	
Глава 2. Практические аспекты обучения диалогической речи как условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе.....	
2.1. Обучение диалогической речи на основе фреймового подхода.....	
2.2. Анализ УМК во 2 классе общеобразовательной школы на предмет использования фреймового подхода при обучении диалогической речи.....	
2.3. Разработка комплекса упражнений по обучению диалогической речи с использованием фреймового подхода.....	
2.4. Экспериментальное обучение диалогической речи обучающихся вторых классов на основе заданий с использованием фреймового подхода.....	
Заключение.....	
Список литературы.....	

Введение

Одной из главных задач преподавания иностранного языка в школе является обучение учащихся общению на иностранном языке, т.е. формирование способностей говорить, высказывать свое мнение, воспринимать на слух иноязычную речь, поддерживать беседу и т.д. Овладение устной речью – достаточно сложный и длительный процесс, поскольку при общении ученик выступает не только в качестве слушающего, но и в качестве говорящего. Одной из основных задач Федерального Государственного Образовательного Стандарта (далее ФГОС) является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, условием чего, несомненно, является обучение диалогической речи. Обучение диалогической речи на иностранном языке является одной из самых сложных проблем современной педагогики и методики. Подтверждением этому служат большое количество статей, посвященных этой проблеме, а также различных пособий.

Многие методисты и ученые, такие, как В.Л. Скалкин, С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и многие другие, занимались данной проблемой. И, несмотря на большое количество исследований и разработок, которые имеются на данный момент по этой теме, обучение диалогической речи требует дальнейшего исследования, так как современные требования к обучению этому навыку, а именно научить учащихся вести беседу на языке, в современных школах выполняются не всегда. Сложившаяся ситуация требует поисков более эффективных методов обучения навыку диалогической речи, с помощью которых возможно достигнуть поставленных в соответствии с ФГОС цели, с минимальной затратой времени и сил. Однако при этом обучение диалогической речи должно быть увлекательным и мотивирующим к обучению иностранному языку.

Цель нашего исследования – определить наиболее эффективные пути обучения диалогической речи с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Рассмотреть диалог как форму общения и предмет обучения.
2. Представить лингвopsиxологическую характеристику диалогической речи.
3. Обосновать значимость обучения диалогической речи в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.
4. Рассмотреть возможность обучения диалогической речи на основе фреймового подхода.
5. Проанализировать современные УМК по немецкому языку для средней общеобразовательной школы на предмет наличия в них упражнений для развития навыка диалогической речи с использованием фреймового подхода с дальнейшим рассмотрением их содержания.
6. Разработать дидактические материалы с использованием фреймового подхода для развития навыка диалогической речи на уроках немецкого языка во 2 классе младшей общеобразовательной школы.
7. Провести экспериментальное обучение диалогической речи обучающихся вторых классов на основе заданий с использованием фреймового подхода.

Объектом исследования является процесс обучения иноязычному общению.

Предметом исследования является процесс обучения диалогической речи учащихся младшей общеобразовательной школы как условие формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Основными методами исследования, применяемыми в данной работе, являются изучение и анализ научно-педагогической и методической литературы на предмет использования диалогической речи на уроках

немецкого языка, синтез, эксперимент, а также обобщение полученных результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные и апробированные материалы могут использоваться учителями иностранных языков в школе для более эффективного обучения диалогической речи на уроках иностранного языка.

Апробация комплекса упражнений по обучению диалогической речи с использованием фреймового подхода осуществлялась в 2018 году в МБОУ СОШ №14 г. Кузнецка во 2 классе.

Основные положения магистерской диссертации отражены в 3 публикациях.

Структурно работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, который включает 56 наименований.

Глава 1. Теоретические основы обучения диалогической речи как условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции

1.1. Диалог как форма общения и предмет обучения

Развитие навыка диалогической речи крайне важно при обучении не только родному, но и иностранному языку, поскольку на его основе формируется монологическая речь: «Связность монологической речи начинает формироваться в недрах диалога как основной формы речевого общения... Диалог - первая школа развития связной монологической речи ребенка (и вообще активизации его речи)» [44].

Традиционно диалог рассматривается как первичная форма речевой коммуникации. Отсюда он получил наибольшее использование в разговорной речи, так как зачастую его нельзя подготовить, а реплики формируются спонтанно. Но, не смотря на это, диалог также используется в официально-деловой, публицистической и научной речи, где возможна подготовка реплик и речевых клише, которые могут сделать диалог менее спонтанным, тем не менее реакция собеседника на реплики является непредсказуемой.

Практические вопросы обучения диалогической речи как одного из важных условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка в средней школе объективно невозможно решить без точного и глубокого понимания сущности понятия «диалогическая речь».

В методическом словаре Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина «диалогическая речь» определяется как форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [1, с. 60].

Методистом В.Л. Скалкиным «диалогическая речь» рассматривается как объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в

непосредственном акте общения [41]. М.И. Шишкова представляет диалогическую речь как речь, которая обусловлена ситуацией и контекстом предыдущего высказывания [53, с. 8].

Данный термин также рассматривался и другими известными методистами, однако большинство авторов сходятся во мнении, что «диалогическая речь» – это форма общения с использованием последовательных, логично связанных высказываний между двумя или более лицами.

Диалогическая речь рассматривается как процесс совместного «речетворчества», в котором речевое поведение каждого из коммуникантов определяется речевым поведением друг друга. Отсюда следует, что диалогическую речь, в отличие от монологической, невозможно спланировать заранее. Этот процесс протекает спонтанно, в основном зависит от реакции партнера на определенное высказывание, за которой следует обратная реакция. Поэтому диалогическую речь и называют процессом речевого взаимодействия между коммуникантами.

С позиции инициативности коммуникантов диалогическое общение может быть двусторонне инициативным – когда в процессе общения выступают два участника – или многосторонне инициативным – когда в процессе общения выступают более двух участников (беседа, полилог), когда все его участники в равной степени активно участвуют в нём.

Существуют также и диалоги-расспросы или диалоги-интервью, которые являются односторонне инициативным общением. В таком случае один участник диалога активен (задает вопросы), а другой участник реактивен (отвечает на вопросы, реагирует).

Диалог может быть индивидуальным, межличностным, однако разговор может проходить в присутствии третьих лиц (иногда бывает активным). Полилогом считается, например, фронтальная беседа учителя с классом или обсуждение какой-либо проблемы в группе.

Еще одной особенностью диалогического общения является его спонтанность. Часто диалоги протекают в неожиданной и достаточно быстрой форме. Поэтому необходима высокая степень автоматизированности навыков участников и умения быстрого реагирования, готовности языковых средств, используемых коммуникантами в диалоге.

Одной из главных психологических особенностей диалогической речи является ее ситуативность. Диалогическое общение постоянно возникает в абсолютно разных ситуациях, и ее содержание напрямую зависит от этой ситуации. Ситуация общения может быть экстралингвистической, визуально-воспринимаемой. Примером такому общению может служить диалог в магазине:

-Kann ich Ihnen helfen?

-Ja. Mir gefällt diese rote Bluse.

-Sie können diese Bluse anprobieren. Welche Größe?

-44 bitte.

Можно говорить также и о контекстуальном виде речи, когда внешние факторы не играют никакой роли, но большую роль играет контекст. Примером такого диалога может быть:

-Dieses Buch ist neu. Hast du das schon gelesen?

-Leider noch nicht. Und du?

-Ja. Und ich möchte dieses Buch dir empfehlen.

Исходя из вышесказанного, можно говорить о таком понятии, как речевая ситуация. Под речевой ситуацией понимается совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия. Некоторыми методистами выделяются естественная (реальная) и учебная речевые ситуации, а также предметные ситуации и ситуации отношений [52, с. 70].

Естественная речевая ситуация (далее ЕРС) – это ситуация, в которой осуществляется процесс речевой деятельности. В ней учитываются присущие

каждому индивиду поведенческие реакции. Конечной целью ЕРС является получение положительного учебного/неучебного результата, достигаемого в результате последовательного осознанного речевого общения [49].

Первостепенной задачей обучающихся в процессе ЕРС является применение неучебного поведения. Вместе с тем, одним из препятствий созданию ЕРС становится статус иностранного языка как учебного предмета. В связи с этим обучающимся трудно разграничить учебное и неучебное поведение при моделировании ЕРС. Для преодоления барьера необходимо донести до обучающихся практическую важность изучения иностранного языка как единственно возможного полноценного средства общения с носителями языка. Учитель должен максимально использовать изучаемый язык как средство общения на уроке в ситуациях, не связанных с образовательным процессом. В результате демонстрации обучающимся связи между учебной и неучебной деятельностью, возрастает заинтересованность в эффективной учебной деятельности.

Страх обучающегося перед совершением ошибки в процессе коммуникативной деятельности так же является серьёзным препятствием. Для его преодоления педагог не должен негативно реагировать на допущенные ошибки. Его задача заключается в том, чтобы обратить внимание обучающихся на их ошибки и предоставить возможность самостоятельно их устранить. В случае, если обучающийся не может выйти самостоятельно выйти из трудной ситуации, предложить варианты решения проблемы на выбор.

В отличие от ЕРС, учебная ситуация стимулируется учителем в словесной форме. Примером могут послужить следующие формулировки: "попробуй доказать/ объяснить", "поделись новостью", «узнай подробную информацию» и др. [10].

Учебная речевая ситуация – это задаваемые учителем условия, которые являются необходимыми для выполнения обучающимися речевого действия в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Успешность

ситуаций в обучении иностранному языку зависит от точной ориентации на поставленную задачу, от доступности для обучающегося, от соответствия его интересам и потребностям, его индивидуальным особенностям и его возрасту. Учитель должен уделять внимание возрастным особенностям психики, нормам поведения, традициям, характерам потребностей и мотивов, жизненному опыту, планам учеников на будущее.

В отличие от естественной ситуации, ситуация учебная несколько ограничена. Как мы отметили, учитель сам ставит коммуникативную задачу. Если в естественной ситуации речевого общения ответ на реплику может быть непредсказуемым, то в учебной ситуации обучающиеся решают задачу, поставленную учителем. Поэтому очень важно, чтобы ситуация ставила учащихся перед проблемами, которые им приходится или придётся решать в жизни, которые соответствуют их стремлениям к самоутверждению и самовыражению. Применение учебных речевых ситуаций на уроке требует от учителя творческого подхода к организации обучения этому виду деятельности. Учащимся запоминается интересный материал. В противном случае произойдет снижение интереса учащихся и их активности на уроке [55].

Еще одной особенностью диалогической речи является экспрессивность и эмоциональность. Как было отмечено ранее, диалог происходит спонтанно. В зависимости от той или иной ситуации люди могут показывать свое отношение к чему-либо, чувства, эмоции. В основном эмоциональность проявляется в репликах участников общения, а особенно в интонации. Благодаря интонации можно узнать отношение говорящего к высказыванию, например, одобрение, сочувствие, недовольство, переживание и т.д.

С.Ф. Шатилов выделяет три степени эмоциональной окрашенности диалогического общения: нейтральное, умеренно эмоциональное, повышено эмоциональное [52, с. 71].

Первостепенной задачей учителя иностранного языка является формирование у обучающихся навыков устного речевого общения на изучаемом языке вне зависимости от ситуации общения. Результатом завершения общеобразовательной программы должно стать умение вести диалог на элементарном уровне с различными социальными и возрастными группами, в том числе и с носителями языка, в зависимости от ситуации и тематики общения, изученных в рамках школьной программы, а так же приобретение навыка изложения собственных мыслей, отношение к тому или иному вопросу.

Достичь такого результата можно посредством обучения диалогической речи, так как диалог – основная коммуникативная составляющая обучения иностранному языку.

1.2. Лингвopsиxологическая характеристика диалогической речи

Перейдем к рассмотрению лингвopsиxологических особенностей диалогической речи.

Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство, т.е. совокупность речевых действий, связанных между собой по содержанию и по форме. По коммуникативной функции В.Л. Скалкин подразделяет эти речевые действия на следующие:

1. когда один из них нуждается в информации, а другой, предположительно, компетентен в данном вопросе;
2. когда раскрытие темы невозможно реализовать одним собеседником ввиду его языковой неспособности, недостатка информации или в связи с необходимостью поэтапной проверки адекватности высказываемых положений;
3. когда партнеры нуждаются во взаимном высказывании мнения, впечатлений, критики и т.д.
4. когда партнеры нуждаются в устранении разногласий при поиске решений конкретной проблемы, разрешить спор и т.д. [41, с. 6].

Кроме названных типов диалогического единства существуют также стереотипные речевые действия, например устойчивые выражения речевого этикета: просьба, приветствие, выражение благодарности и т.д.

В.Л. Скалкин подразделяет диалогические единства также на константные и мобильные, т.е. переходящие одно в другое.

Пример константных реплик:

-Wie lange leben Sie hier?

-Sehr lang.

-Wie viel Jahre?

-Fast 20 Jahre.

Пример мобильных реплик:

-Ich lese sehr gern.

-Was liest du?

-Ich lese Drama besonders gern.

-Interessierst du dich für Fantastik?

-Nicht besonders.

Диалогические единства делятся на двучленные, трехчленные и многочленные. Самым распространенным при обучении диалогу является двучленный тип.

Пример двучленного типа:

-Hast du schon gegessen? – Noch nicht.

-Woher kommst du? – Aus Pensa.

Пример трехчленного типа:

-Du siehst sehr gut aus! – Wirklich? – Genau!

-Ich möchte ins Kino gehen. – Allein? – Nein. Mit meinen Freunden.

Пример многочленного типа:

-Wir haben heute eine Stadtrundfahrt gemacht.

-Und wie war das?

-Oh, sehr interessant!

-Habt ihr die ganze Stadt gesehen?

-Leider, nicht.

Для двучленных диалогических единств характерны следующие коммуникативные пары реплик:

1. Вопрос – ответ:

-Wie alt bist du? – Zwanzig.

-Kennst du sie schon? – Noch nicht.

2. Сообщение – ответ:

-Ich bin sehr überrascht. – Ich auch.

-Das ist eine interessante Frage. – Einverstanden.

3. Вопрос – вопрос:

-Das ist deine Schwester Maria? – Kennst du sie?

-Kommst du morgen zu uns? – Um wie viel Uhr?

4. Побуждение – вопрос:

-Geh weg! – Warum?

-Lass mich in Ruhe! – In Ruhe lassen?

В многочленном диалогическом единстве реплики следуют друг за другом, причем они зависят от контекста, являются реакцией на мысль говорящего и являются стимулом для создания следующей реплики.

Иногда реагирующая сторона разворачивает свою часть высказывания, делая ее более объемной. Так как в реплике будет содержаться больше информации, чем обычно, она перейдет в монологическую форму.

В диалогической форме общения существует много устойчивых разговорных фраз, клише. Например, «ну ладно», «не стоит», «я полностью согласен», «я не согласен», «если ничего не помешает» и т.д. Поэтому при обучении диалогической речи на уроках немецкого языка используется метод заучивания клише для использования их учащимися в диалоге.

При диалогическом общении мы можем опустить полную форму высказывания и воспользоваться краткой формой. Например:

-Was trinkst du jetzt?

-Тее.

Однако на уроках немецкого языка учащиеся отвечают на вопросы в полной форме:

-Wo hast du diese Bluse gekauft?

-Ich habe diese Bluse im Kaufhaus gekauft.

Для устного общения более удобны краткие формы высказывания, что делает речь более лаконичной, маневренной и доступной для быстрого реагирования, не перегружая кратковременную память.

Еще одной важной особенностью диалогической речи является ее ненормативность:

-Zieh diese Jacke an. Diese hängt im Schrank.

-Ja. Gefunden.

В диалогическом общении существует много неоконченных предложений, ложных начал, упрощена синтаксическая структура.

Существует несколько причин, обуславливающих данное явление. По В.Л. Скалкину степень ненормативности диалогической речи выше в том случае, если:

1. ситуация общения свободна (если коммуниканты находятся в тесном отношении друг с другом);
2. один из собеседников менее образован;
3. одному из собеседников тема разговора неизвестна;
4. один из собеседников хуже владеет языком;
5. в речи используется малое количество речевых клише, автоматических высказываний и т.д. [41, с. 21].

Нередко в диалогическую речь проникают также и просторечные слова, слова-паразиты, жаргонные слова и междометия: -Alter Schwede! Das ist kompliziert!

В диалогическом общении реплики в основном состоят из простых распространенных предложений, что гарантирует более четкое восприятие информации одному из участников общения. Сложные предложения используются гораздо реже. Они встречаются в основном тогда, когда диалогическая речь переходит в монологическую.

Таким образом, нами были раскрыты сущность и структура понятия «диалогическая речь». Проанализировав, какое определение дают методисты и учёные данному понятию, мы пришли к выводу, что все вкладывают в термин один и тот же смысл: диалогическая речь – это форма общения с использованием последовательных, логично связанных высказываний между двумя или более лицами. Нами были рассмотрены особенности диалогической речи, а именно психологические и психолингвистические. К психологическим особенностям относят спонтанность, ситуативность, экспрессивность и эмоциональность и т.д. К лингвопсихологическим особенностям диалогической речи относят использование мимики, жестов и артикуляции, использование устойчивых фраз, клише, использование краткой формы ответа на реплику, ненормативность диалогической речи,

использование междометий, просторечных слов, жаргонной лексики и нередко слов-паразитов.

1.3. Теоретическое обоснование значимости обучения диалогической речи в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции

При обучении современным иностранным языкам особую значимость приобретают проблемы, которые касаются коммуникативных процессов. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции является одной из главных целей обучения иностранному языку в соответствии с ФГОС. Проблема состоит в том, что учащиеся изучают иностранный язык исключительно как цель общения, однако они зачастую не умеют вступать в коммуникацию, не пользуясь иностранным языком как средством общения. Учащиеся заучивают правила, клише, но не могут применить на практике изученный материал.

Если мы говорим о коммуникативной компетенции, то имеем ввиду все ее составляющие: речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, и учебно-познавательную компетенции. При обучении умению диалогической речи развиваются все составляющие коммуникативной компетенции.

При формировании коммуникативной компетенции интенсивное развитие получает языковая компетенция. Термин «языковая компетенция», который был введён американским лингвистом Н. Хомским, обозначает способность понимать и выдавать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения [49]. Языковая компетенция включает в себя овладение фонематическими, орфографическими, лексическими, грамматическими средствами. Следовательно, задача каждого педагога состоит в том, чтобы создать условия, при которых любой ребёнок мог бы использовать все эти средства в диалогической речи в различных ситуациях общения.

Для достижения этой цели следует применять на уроках такие средства обучения, как демонстрация фильмов, мультипликационных фильмов, передач, прослушивание аудиофайлов, содержащих иностранную речь,

чтение текстов различной тематики и т.д. Кроме того, будет целесообразным выполнение заданий, стимулирующих к последовательному выражению собственных мыслей устно и письменно.

Основой диалога является взаимодействие его участников посредством обмена репликами. В процессе диалогизирования происходит непрерывный переход от слушания к говорению. Учащиеся должны сформировать запас таких речевых связок, как «вопрос-ответ», «предложение/просьба - ответ», при этом увеличивая лексическую и грамматическую базу обучающегося [17].

Наибольшее развитие получает речевая компетенция учащихся. В соответствии с новым словарём методических терминов Э.Г. Азимова под понятием «речевая компетенция» понимается владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи [1, с 251]. Л.Л. Нелюбин даёт простое толкование данному понятию: речевая компетенция – это способность использовать накопленный языковой материал в речи с целью общения [34, с. 183]. Л. О. Бутакова определяет речевую компетенцию как языковое сознание индивида. Данная компетенция предполагает формирование и развитие навыков и умений в чтении, говорении, письме и аудировании [8].

Исходя из всего сказанного можно понять, что большинство лингвистов и методистов вкладывают в понятие речевая компетенция одну и ту же суть, а именно, что речевая компетенция – это знания, умения и навыки, которые необходимы при восприятии речи говорящего и порождении собственных речевых элементов при общении в зависимости от поставленной цели и конкретной ситуации.

В этой связи можно говорить о том, что речевая компетенция является результатом обучения. Однако этот результат будет достигнут на разных уровнях, в зависимости от способностей учащихся. Успешное овладение речевой компетенцией зависит от педагогического мастерства учителя: от

применяемой им методики, от использования жизненного и ассоциативного опыта и, конечно же, от того, насколько высок у учащиеся уровень мотивации.

Речевое умение необходимо постепенно развивать на всех этапах обучения иностранному языку, в зависимости от способностей учащихся. Нам известно, что речевая компетенция базируется на лексических, грамматических и произносительных навыках. В процессе речепорождения все эти компоненты должны функционировать одновременно, однако так происходит не всегда, так как уровень владения этими навыками у каждого учащегося различен. Например, ученик может обладать хорошим лексическим словарем, обладать хорошим произносительным навыком, но грамматическая сторона речи может быть развита в недостаточной степени. Или же наоборот, лексической и грамматической сторонами речи учащийся владеет, но имеет трудности с произношением. Поэтому важно при формировании иноязычной коммуникативной компетенции в обучении диалогической речи уделять внимание всем этим компонентам в равной мере.

Социокультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Диалогическая речь как средство обучения иностранному языку требует не только языковых, но и социокультурных знаний, необходимых для межкультурного общения. Изучение истории, традиций, культуры страны изучаемого языка является сутью социокультурной компетенции и становится важным элементом обучения. Формирование социокультурной компетенции подразумевает обогащение лингвистических, исторических, культурных и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка. При этом важно принимать во внимание культурное невербальное поведение, чтобы научиться избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа поведения. Обучение диалогической речи на уроке иностранного языка должно быть направлено на знакомство с культурой стран изучаемого языка, чтобы путем

сравнения провести аналогию между особенностями своей национальной культуры и культурой стран изучаемого языка, а также на знакомство с общечеловеческими ценностями [51].

Говоря о формировании социокультурной компетенции нельзя забывать о таком понятии, как речевой этикет. Речевой этикет имеет особое значение для воспитания личности в целом. Изучение особенностей разговорного этикета способствует в дальнейшем более глубокому пониманию собеседника за счёт знания устойчивых выражений, крылатых фраз, жестов и т.д., характерных для страны носителя языка.

Успешному формированию социокультурной компетенции способствует использование внеурочной работы, которая позволяет достигнуть положительных результатов. Обучающиеся приобретают знания о культуре страны изучаемого языка, в результате чего имеют возможность сопоставить их с родной культурой.

Анализируя научную литературу по заданной теме нами были определены неотъемлемые компоненты социокультурной компетенции:

- лингвистический – лексические единицы, характерные для страны изучаемого языка, либо её отдельных территорий.
- социолингвистический – особенности языка, присущие отдельным социальным группам.
- социально-психологический – знание особенностей менталитета и психологии населения страны изучаемого языка.
- культурологический – знание традиций и особенностей национальной культуры страны изучаемого языка.

Наибольшей эффективности в развитии социокультурной компетенции можно достичь путём погружения обучающихся в языковую среду. Это достигается благодаря тому, что обучающиеся получают возможность увидеть, как работают отдельные компоненты социокультурной компетенции, находясь в системной взаимосвязи между собой. Вместе с тем приходится признать, что добиться эффективного погружения в языковую

среду на уроке – сложная задача, так как учитель, ввиду ограниченности ресурсов, не может в полной мере воспроизвести «оригинальную» языковую среду.

Вовлечение детей в учебный процесс посредством ролевых игр развивает положительную мотивацию к изучению иностранного языка и способствует формированию коммуникативной компетенции у обучающихся.

Исходя из вышесказанного, для успешного коммуникативного процесса необходимо не только владеть языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но также иметь представление о культуре страны его родного языка.

По мнению многих методистов, компенсаторная компетенция является неотъемлемой частью и считается качественным показателем иноязычной коммуникативной компетенции [6]. И.Л. Бим определяет это понятие как «способность учащегося привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным, или просто более знакомым) языком» [6].

Развитие компенсаторных умений у обучающихся предполагает:

- использование догадки (языковой и контекстуальной);
- способность делать обоснованное предположение относительно содержания текста;
- способность игнорировать возникающие при работе с текстом затруднения, не влияющие на смысловую нагрузку;
- способность задать уточняющий вопрос;
- использование невербальных средств общения.

Первостепенной целью обучения иностранному языку является приобретение навыка донести свою мысль до собеседника не смотря на возникающие в процессе общения затруднения, такие, как недостаточный словарный запас. Успешному преодолению таких барьеров способствует, не в последнюю очередь, сформированная компенсаторная компетенция,

позволяющая путём извлечения из долговременной памяти языковой информации или поиска альтернативных способов достижения цели общения.

При обучении диалогической речи развитие данной компетенции происходит интенсивно и обуславливается взаимодействием с другими участниками диалога, что, в отличие от работы, например, с текстом, стимулирует к задействованию всех элементов компенсаторной компетенции.

Учебно-познавательная компетенция – это способность к самостоятельной познавательной деятельности [2]. Основными структурными элементами учебно-познавательной компетенции являются:

- знания и умения,
- целеполагание,
- планирование,
- анализ,
- рефлексия [14].

Процесс построения диалога во многом пересекается с сущностью учебно-познавательной компетенции. Для построения грамотного диалога необходимо так же определить для себя цель диалога (какую информацию обучающийся хотел бы получить в результате коммуникации). Это необходимо во всех ситуациях общения. Кроме того, необходимо выстроить структуру диалога (какие этапы необходимо пройти, чтобы получить необходимую информацию, правильно подать свою информацию). При неполучении искомой информации проанализировать диалог и найти ошибки, отсутствие которых позволило бы достичь поставленных целей. Необходимо также адекватно реагировать на реплики собеседника, в соответствии с ситуацией, анализировать внешние условия, способствующие, либо препятствующие достижению целей общения.

Развитие учебно-познавательной компетенции необходимо при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Речь обучающегося должна быть логичной: в процессе общения оба

коммуниканта преследуют разные цели и задачи, выполняющиеся в той или иной мере при протекании диалога. В процессе речепорождения задачи могут измениться, к чему обучающийся должен быть готов.

Целью обучения иностранным языкам в полной средней школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (термин Совета Европы), т. е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка.

Диалогическая речь оказывает большое влияние на формирование отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение диалогической речи порождает у учеников желание выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие слова или заученный наизусть текст. Непроизвольно усваивается языковой материал. Кроме того, диалогическая речь всегда мотивированна. Появление у учеников желания что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие слова или заученный наизусть текст способствует формированию речевой компетенции. Осознание недостаточности языковых знаний вынуждает учеников прибегнуть к вспомогательным составляющим диалога, таким как жесты и мимика. Кроме того, в процессе изучения диалогической речи изучаются диалектические особенности носителей иностранного языка, жаргонизмы и другие социокультурные особенности страны. Так же процесс самостоятельного построения диалога и его последующего воспроизведения положительно сказывается на формировании учебно-познавательной компетенции за счет их схожей сущности, в частности постановка цели, планирование, анализ и рефлексия характерны для этих явлений.

Глава 2. Практические аспекты обучения диалогической речи как условия формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе

2.1. Обучение диалогической речи на основе фреймового подхода.

Инновационный прогресс в области методики обучения иностранным языкам позволяет педагогам ежедневно узнавать новые способы преподавания материала на уроках, которые позволяют повысить эффективность учебного процесса. Не последнее место на пути к достижению этой цели занимает применение фреймового подхода. В научной литературе последнее время достаточно много внимания уделяется изучению фреймового подхода и его влияния на процесс обучения.

Понятие «фрейм» было описано М.Минским. По его мнению, фрейм воссоздает «идеальную» картинку объекта или ситуации, которая служит своеобразной точкой отсчета для интерпретации «реальных» ситуаций, с которыми человек имеет дело в действительности [31].

Ж.В. Никонова утверждает, что в процессе обучения происходит поэтапное формирование специфических структур, так называемых фреймов, образующих уникальную систему репрезентации разнообразной информации, что связывает их, с одной стороны, с вербальным инструментарием языка и, с другой - с когнитивной областью сознания, где имеется схематизированный образ - представление опытного знания человека, активизирующегося посредством языковых структур [35].

Фреймовый подход по мнению Ч. Филлмора и Т. ван Дейка, обеспечивает компактное представление материала благодаря сжатию информации [47].

Е.Ф. Тарасов считает, что «фрейм – это некоторая структура, содержащая сведения об определенном объекте и выступающая как целостная и относительно автономная единица знания» [45].

В словаре когнитивных терминов также отмечается, что фрейм представляет собой «бланк, имеющий пустые строки, графы, окна – слоты (от англ. Slot – щель, паз), которые должны быть заполнены» [23].

Е.Е. Соколова утверждает, что фреймирование представляет собой «высокоэффективный способ сжатия информации за счет укрупнения дидактических единиц знания в результате содержательного обобщения» [16].

Анализ представленных определений позволяет нам выявить особенности фреймовой структуры: стереотипность, повторяемость, рекурсивность, наличие каркаса, ключевые слова и фразы, визуализация явления и его свойств вербальными и невербальными средствами.

Учебная информация, структурированная в виде фреймовых опор (таблиц, схем) имеет расширенный спектр возможностей, что способствует пониманию учебного текста на качественно ином уровне, что позволяет в перспективе создать собственные речевые конструкции.

Такой эффект достигается благодаря ряду преимуществ:

- компактность информации (сжатие материала без потери ключевой информации и идеи текста);
- четкость структуры (информация систематизирована и логически взаимосвязана);
- практичность (отражает всю информацию, игнорируя второстепенные излишне детализирующие элементы);
- активность (фреймовая структура предполагает активную самостоятельную деятельность обучающихся по формированию собственного продукта устной речи);
- открытость (фреймовая модель – динамическая структура, которая предполагает изменение, в том числе, путём расширения и обновления информации).

Любой фрейм состоит из слотов (терминалов), которые обязательно должны быть дополнены конкретным содержанием. Под фреймовым подходом мы понимаем также изучение учебного материала, который структурирован определенным образом в специально организованной периодической временной последовательности (сценарии).

Сверхзадача фреймового подхода состоит в эффективной подготовке обучающихся, интенсификации образовательного процесса, формировании структурно ориентированного мышления.

Фреймовый подход основан на активизации скрытых психологических возможностей, долговременной памяти и механического запоминания. Его применение способствует эффективному обучению в сжатые сроки.

Можно выделить два основных вида фреймов: **собственно-лингвистические**, нацеленные на обучение чисто языковым навыкам (например, правильному выбору языковых форм в высказывании) и **специальные, специфические**, имеющие своей целью усвоение и закрепление навыков употребления специальной лексики (в специализированных или профильных классах) [47].

Фреймовый подход находит свое применение на уроках иностранного языка. С помощью фреймов можно инсценировать диалог из различных сфер жизни. Как правило, фрейм имеет верхние и низшие уровни. На верхних уровнях фрейма находятся основные диалогические единства (опора). Такими единицами для описываемого фрейма являются:

- действие
- участники
- место

Диалогические единства, находящиеся на низших уровнях фрейма, имеют более узкое употребление и обозначают:

- цель
- характеристику
- результат

Использование фреймового подхода в обучении иностранного языка облегчает процедуру отбора информации определенной тематики. При составлении диалога по определенной теме, обучающимся представляется стереотипная ситуация, включающая фреймы. Так, например, ситуация по теме «Знакомство» во 2-ом классе представлена во фрейме: «приветствие», «постановка вопросов», «обмен информацией», «реакция», «прощание». Каждому из участников процесса приписаны действия для ситуации «знакомства».

Использование фреймового подхода в образовательном процессе предполагает последовательное прохождение следующих этапов:

- **Демонстрация фрейма** в виде наглядного материала: таблицы на доске, презентации, карточки и т.д.
- **Работа с фреймом** в виде игры, дискуссии с целью усвоения представленного материала.
- **Контроль усвоения материала** путём тестирования или практических заданий.

Фреймовый подход является эффективным методом обучения продуктивным видам речевой деятельности и организации речевой практики. Активизация речевых навыков осуществляется путем выполнения обучающимися следующих заданий с опорой на фрейм: ответить на вопросы преподавателя, преобразовать монолог в диалог, составить диалог по заданной теме и т.д.

Применение фреймового подхода в обучении диалогической речи способствует тематическому порядку построения диалогических единств, который сохраняет смысловые связи между компонентами. При диалогизировании фреймовый подход позволяет учитывать национально-культурный компонент и специфику культуры носителей изучаемого языка. Следовательно, учащиеся овладевают помимо основного знания языкового материала изучаемого языка, также национальной культурой.

Таким образом, применение фреймового подхода к обучению иностранному языку приводит к интенсификации учебного процесса, обеспечивая эффективность обучения. Такой подход предлагает основной учебный материал сразу в том виде, в котором это наиболее удобно для запоминания и хранения в памяти, а значит, способен облегчить процесс его усвоения данного материала. Можно предположить, что будущее за учебниками фреймового типа.

2.2. Анализ современных УМК по немецкому языку для младшей общеобразовательной школы на предмет использования фреймового подхода при обучении диалогической речи.

Чтобы иметь чёткое представление о системе обучения навыкам диалогической речи в младшей школе, считаем целесообразным проанализировать современные учебно-методические комплекты (далее УМК) на предмет заданий для развития навыков диалогической речи с использованием фреймового подхода. На сегодняшний день существует большое количество различных УМК, которые включают в себя разные подходы к обучению иностранному языку. Однако отметим, что основной целью в них выступает развитие коммуникативной компетенции учащихся. В младшей общеобразовательной школе большинство учителей используют УМК И.Л. Бим «Немецкий язык. 2 класс», рекомендованный Министерством Образования. Данный учебник составлен на основе Государственного Стандарта начального общего образования по немецкому языку. В некоторых школах используются УМК и других авторов, таких, как Г.В. Яцковская, Н.Д. Гальскова, О.Ю. Зверлова и т.д. Данный комплект состоит из учебника, рабочей тетради, включающей элементы языкового портфеля, книги для учителя, и книги для чтения. В этот комплект также входят аудиоприложения. Проанализируем его. Данный УМК используется для обучения немецкому как первому иностранному языку. То есть в этом учебнике можно проследить, как закладываются основы формирования навыка диалогической речи у учащихся, с чего это обучение начинается и как развивается этот навык при дальнейшем изучении немецкого языка [5].

В качестве структурной единицы выступает «шаг». Чтобы сделать «шаг» на пути овладения немецким языком нужно изучить определенную «порцию» иноязычного материала, овладеть действиями с ним, потренироваться в его использовании в речи, затем двигаться дальше, возвращаясь, если нужно, к пройденному. Каждый «шаг» учебника вместе с «шагом» рабочей тетради в целом совпадают с реальным уроком.

Сам учебник «Deutsch», 2 класс содержит 2 части:

- вводный курс (Vorkurs);
- основной курс (Grundkurs).

Вводный курс состоит из 30 уроков. Курс направлен на алфаветизацию школьников - идёт работа по овладению лексикой, речевыми клише, образцами диалогов, кратких монологических высказываний. Учебный курс рассчитан на 2 часа в неделю и ориентирован на овладение первым уровнем коммуникативной компетенции.

Основной курс делится на 6 глав, включающие в себя по 6 уроков. Последняя глава разбита на 4 урока.

1. Unsere neuen Lehrbuchfiguren. Wer sind sie? Wie sind sie? (Новые персонажи нашего учебника. Кто они? Какие они?)
2. Wessen Fotos sind hier? (Чьё фото здесь?)
3. Was machen Sabine und Sven gern zu Hause? (Что Сабина и Свен охотно делают дома?)
4. Was wir nicht alles machen! (И что мы только не делаем!)
5. Spielen wir auf unserem Fest Szenen aus einem Märchen? Oder ist es zu schwer? (Мы разыгрываем сценки из сказок к нашему празднику! Или это слишком трудно?)
6. Willkommen zu unserem Fest! (Добро пожаловать на наш праздник!)

Одной из целей данного УМК является формирование у учащихся навыка общаться со своими немецкими сверстниками в особенно распространённых стандартных жизненных ситуациях в таких сферах, как социальная, бытовая, учебная, культурная и т.д. по следующим темам:

1. Друзья.
2. Семья.
3. Сказки.
4. Домашние животные.
5. Увлечения.
6. Германия, культура Германии.

7. Праздники. Праздники в России и в Германии и т.д.

Все задания, предлагаемые в данном учебнике, составлены с учетом возрастных особенностей учащихся. Хочется отметить, что учебник для 2-го класса ярко иллюстрирован, наполнен известными учащимся персонажами из сказок. Учебник изобилует заданиями на работу с аудиотекстами, имеется большое количество песен и игр. После каждого урока и в конце главы автор предлагает учащимся провести рефлексию.

Учебник И.Л. Бим содержит большое количество коммуникативных упражнений. Речевые упражнения, несомненно, играют наибольшую роль в развитии умений диалогической речи. Целью таких упражнений при обучении диалогической речи является освоение вопроса, ответа на этот вопрос, овладение стандартными клише, необходимыми при речепорождении. Важно также умение правильно переносить речевые клише в различные ситуации, уметь их трансформировать, дополнять или же сокращать. Рассмотрим некоторые подобные упражнения. Задания на развитие умения диалогической речи представлены в комплексе с тренировкой того или иного грамматического и фонетического явления. В основном в подобных заданиях тренируется новая лексика.

Первый урок вводного курса включает в себя первое упражнение на коммуникацию, в котором предлагается разыграть мини-диалог на тему «Bekanntschaft» [5; с. 9, упр. 6]. В качестве первого задания при работе над данным диалогом обучающиеся должны овладеть фразами-клише по теме «Знакомство»: приветствие, представление. После небольшой работы над диалогом с помощью учителя обучающимся предлагается самим разыграть диалог на данную тему. После работы над этим диалогом, учащиеся имеют представление о том, как правильно и логично оформить речь, что нужно сказать.

Во всем учебнике много подобных заданий. Каждая реплика в таких диалогах выполняет роль речевого клише, которые так или иначе в процессе обучения иностранному языку будут тренироваться. Рассмотрим второй

урок. Он начинается с повторения диалога, отработанного на первом уроке. Предлагается творческая работа: сделать пальчиковые куклы. Дети придумывают им имена и используют их для отработки речевых клише.

1.  а) Вспомним, как приветствовать друг друга по-немецки. Играем в «живую картинку».

 б) Разыграем сценку «Знакомство».

в) А можно разыграть сценку «Знакомство» с куклой или с Мишкой.

 г) Хорошо бы сделать пальчиковые куклы! Например, из мячиков для настольного тенниса. А можно их сделать иначе. Как?

В следующем упражнении предлагается прослушать диалог между сказочными персонажами и разыграть его, разделив роли считалочкой:

 **3.** а) Послушаем сценку «Знакомство».

б) Слушаем и повторяем.



4. Разыграем эту сценку. Мальвину и Буратино выберем по считалке.

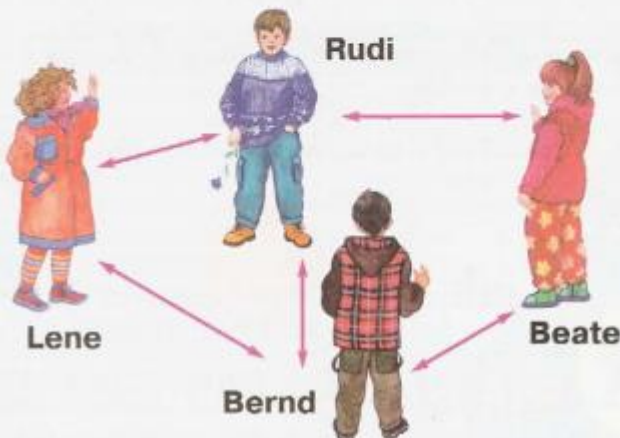
 **5.** а) А теперь послушаем, как знакомятся другие персонажи.

б) Слушаем и повторяем.

Хочется отметить, что данный диалог отрабатывается несколько уроков. Начиная с седьмого урока диалог видоизменяется (обучающимся необходимо представить друг друга). В процессе коммуникации происходит отработка глагола *sein* в 3 лице [5; стр.22, упр. 1]. В 8,9 уроках обучающиеся учатся задавать вопросы и отвечать на них положительно и отрицательно. Однако обучающимся не предлагается отработать это правило в форме диалога. Вместо этого УМК предлагает отработку обычного диалога на знакомства, как в 1 уроке.

9. а) Слушаем диалог. Повторяем вполголоса.
 б) Прочитаем. Какую сценку разыгрывают дети?

Rudi: Guten Tag! Ich heiße Rudi.
 Lene: Hallo! Freut mich. Ich heiße Lene.
 Rudi: Und das sind Beate und Bernd.



Между тем, учитель в праве сам разнообразить диалог, включив в него изученное правило. УМК предлагает разыгрывать диалог в игровой форме.

***4.** Поиграем в «человека рассеянного». Пикси никак не запомнит имена сидящих в классе. Он ходит по рядам и всех переспрашивает.

Таким образом происходит отработка тех же клише, но обучающимся при этом не скучно, а наоборот интересно, так как задание проходит в типичной для их возраста игровой атмосфере. Иногда предлагается заучивать песни и с её помощью разыгрывать прежний диалог [5; стр. 50, упр.6].

Начиная с 19 урока диалог выходит на новый уровень: обучающиеся учатся задавать вопрос «Откуда ты?», «Откуда Вы?», «Сколько тебе лет?» и отвечать на них в различных формах: игровой, творческой, музыкальной и т.д.

Таким образом, к концу первого полугодия мы получаем продукт виде небольшого рассказа о себе. Диалог-знакомство усваивается в полной мере, так как практически каждый урок происходит его отработка с добавлением новых клише, изменением формы работы над этим диалогом.

Вторая часть направлена в большей степени на развитие навыков чтения и грамматических навыков. Первый диалог встречается только на уроке 4-5. Однако, обучающимся предлагается лишь прослушать и прочесть данный диалог по ролям, не смотря на то, что вводится новое клише-переспрос:

8. a) Сравним русские и немецкие имена и фамилии.
 Евгений Белов — Eugen Weiß
 Ирина Серова — Irene Grau
 Михаил Силаев — Michael Stark
 Екатерина Толстая — Katharina Dick

b) Вот как иногда бывает. Wir hören zu!

Herr Weiß und Frau Grau

Herr: Guten Tag! Weiß.
 Dame: Wie bitte?
 Herr: Ich heiße Weiß.
 Dame: Ach so! Grau.
 Herr: Wie bitte?
 Dame: Ich heiße Grau. Irene Grau.
 Herr: Aha, freut mich.
 Dame: Ebenfalls.



Учитель в праве так же разнообразить задание, предоставив обучающимся возможность разыграть этот диалог, например, произнося реплики тихо для отработки вопроса «Wie bitte?».

Во второй главе появляется новая форма диалога — телефонный разговор, в котором обучающиеся знакомятся с клише, употребляющимися в телефонных разговорах в Германии («Falsch verbunden!», «Entschuldigung!»), сравнивают с правилами разговора по телефону в России, а также отбатывают ранее изученные цифры.

6. a) Schaut auf das Bild und sagt: Wer ist das?
 b) Hört zu und lest mit.

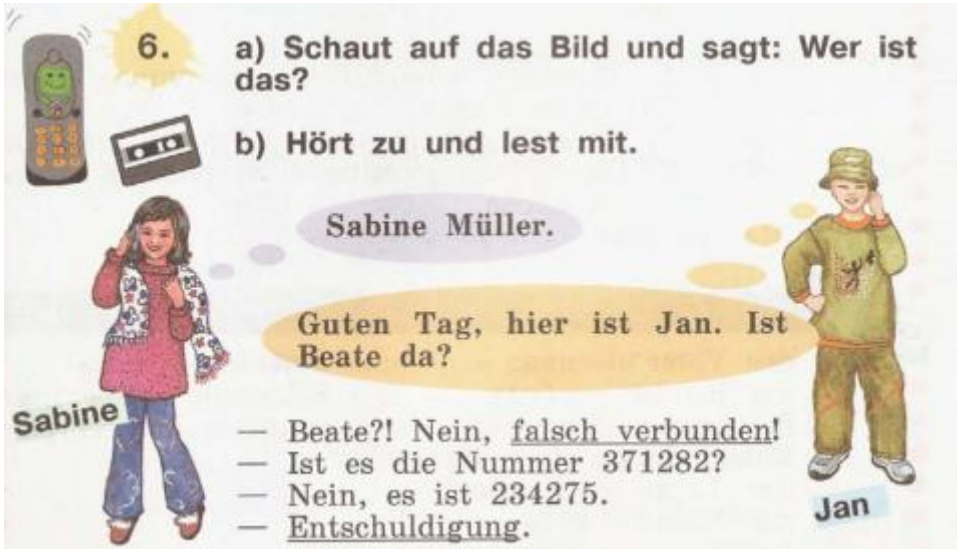
Sabine Müller.

Guten Tag, hier ist Jan. Ist Beate da?

— Beate?! Nein, falsch verbunden!
 — Ist es die Nummer 371282?
 — Nein, es ist 234275.
 — Entschuldigung.

Sabine

Jan



В УМК появляются сцены из сказок с репликами, которые обучающиеся могут разыграть на открытом уроке или детском празднике, уделяя внимание эмоциональному подходу к коммуникации.

Во второй части УМК вводится много новой лексики, в том числе и клише, необходимых для выражения своего мнения (*ich glaube, ich meine, keine Ahnung*). Появляется большое количество диалогов для отработки навыков чтения, однако зачастую в учебнике не предлагается их разыграть.

Если же мы откроем рабочие тетради (2 части), то в них мы не увидим заданий для работы над коммуникацией. Обучающимся предлагается лишь прочитать диалог и переписать его в соответствии с учебником.

Одной из задач обучения немецкому языку в 2-ом классе является «закрепление умения решать коммуникативные задачи, а также новые в русле говорения:

а) приветствовать сверстника, взрослого, используя вариативные формы приветствия; давать краткие сведения о себе, других и запрашивать аналогичную информацию у партнёра; что-то утверждать, подтверждать; выражать сомнение, переспрашивать; возражать; запрашивать информацию с помощью вопросительных предложений с вопросительными словами: „*Wer? Was? Wie? Woher?*“; выражать мнение, оценку, используя оценочную лексику, клише: „*Klasse! Toll! Ich denke/Ich glaube... Ich finde das interessant. Wie schön!*“; соблюдать речевой этикет при непосредственном общении: знать, как обратиться к сверстнику, взрослому, как поблагодарить, начать разговор, завершить его и т.п.;

б) вести ритуализированные диалоги в таких типичных ситуациях общения, как «Знакомство», «Встреча», «Разговор по телефону», «Обмен впечатлениями». В учебнике даются задания на развитие всех перечисленных умений. В книге для учителя предлагается пара вариантов работы над диалогом: инсценировка диалога без опоры на текст, диалог-игра по карточкам и т.д. Однако в большинстве случаев УМК не предлагает практическое применение знаний в диалоге. Без практической тренировки

выполнение этих задач невозможно. Поэтому здесь необходима дополнительная работа учителя с учащимися.

Хочется также отметить, что в учебнике И.Л. Бим преобладают упражнения на совершенствование навыка монологической речи. Некоторое количество диалогов имеет в себе форму развёрнутого ответа. В учебнике присутствует большое количество заданий, включающих в себя чтение диалога. Но подобные задания позиционируются в большей степени как работа над текстом, то есть после диалога предлагаются различные задания на понимание прочитанного. Учащиеся прослушивают диалог, проигрывают его по ролям, однако этого очень мало для обучения навыку диалогической речи. Несмотря на большое количество различных заданий, упражнений на развитие именно диалогической речи мало. Как показал анализ, есть вопросно-ответные задания, которые предлагаются для развития навыка диалогической речи, однако этого недостаточно. То есть в УМК И.Л. Бим обучение диалогической речи происходит дедуктивным путём.

Как отмечалось ранее, многие авторы учебников по немецкому языку для младшей школы ставят своей целью формирование речевой компетенции учащихся. УМК по немецкому языку серии «Mosaik» Н.Д. Гальсковой не является исключением. Проанализируем УМК Н.Д. Гальсковой «Mosaik» для 2 класса [11].

УМК из серии «Mosaik» Н.Д. Гальсковой и УМК И.Л. Бим, были разработаны с учётом требований государственного образовательного стандарта. Однако комплекс Н.Д. Гальсковой менее распространён в российских школах, т.к. является пособием для углубленного изучения немецкого языка и применяется только в специализированных школах. Хочется также отметить, что в основе данного УМК лежит оригинальная методическая концепция, при которой учитываются особенности не только современной отечественной методической школы, но и требования общеевропейских уровней владения иностранным языком. Данный комплекс состоит из учебника, рабочей тетради, книги для учителя и также из

аудиоматериалов к учебнику. Учебник предназначен для учащихся, которые обучаются немецкому языку как первому иностранному языку в школе.

Обучение немецкому языку в начальной школе направлено на развитие у школьников элементарной коммуникативной компетенции, позволяющей им осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе с носителями изучаемого языка. Речь идет о формировании у младших школьников готовности и способности осуществлять устное и письменное общение на доступном уровне, т.е. в ограниченном круге типичных речевых ситуаций и сфер общения, с помощью усвоенных устных и письменных языковых средств, в соответствующих возрасту и типичных коммуникативных ситуациях. Поэтому данная программа обеспечивает реализацию следующих целей:

- формирование умений устного (аудирование и говорение) и письменного (чтение и письмо) общения на немецком языке на элементарном уровне с учётом речевых возможностей и реальных потребностей младших школьников;
- знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с детским зарубежным фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;
- развитие речевых, интеллектуальных способностей, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению немецким языком.

Реализация данных целей требует решения следующих задач:

- формирование представлений о немецком языке как средстве общения;
- освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на немецком языке на элементарном уровне;
- развитие эмоциональных и творческих качеств, фантазии, способности к социальному взаимодействию (умения играть, работать вместе, находить и

устанавливать контакт с партнером, адекватно реагировать на его желания, просьбы, высказывания и т. д.), радости познания и любознательности;

- развитие речевых механизмов (памяти, речевого слуха, вероятностного прогнозирования, внимания и др.) младших школьников, их познавательных способностей, способности к быстрому запоминанию языковой информации, анализу и систематизации речевых потоков на разных языках, особой способности к имитации;

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России и немецкоговорящих стран;

- развитие иноязычных коммуникативных умений, т.е. умений самостоятельного решения простейших коммуникативно-познавательных задач в аудировании, говорении, чтении и письме в ограниченном круге наиболее типичных ситуаций и сфер общения.

Авторы учитывали возрастные особенности учащихся в ходе разработки учебника, так как он является достаточно современным и содержит в себе актуальные для данного возраста темы. На протяжении всего учебника ведется непрерываемая сюжетная линия, что может увлечь и мотивировать учащихся. Что же касается речевых упражнений, то их достаточно много. Весь курс направлен на развитие коммуникативной компетенции учащихся. В темах данного учебника используется богатый страноведческий материал по истории и культуре России и Германии. Ярko представлена информация о жизненном укладе российских и немецких школьников, об их интересах.

На изучение немецкого языка отводится 102 учебных часа, соответственно по 3 часа в неделю.

Также, как и в УМК И.Л. Бим, курс «Mosaik» включает в себя два раздела (в одном учебнике):

- вводный курс (Vorkurs);
- основной курс (Grundkurs).

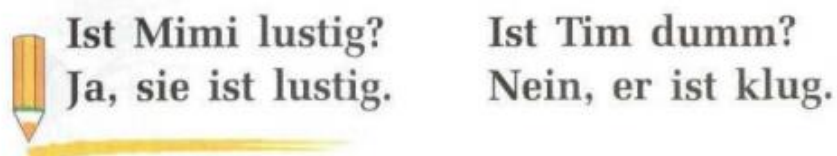
Вводный курс направлен на изучение алфавита, счёта. Однако уже с первых уроков обучающимся предлагаются фразы-клише, которые они разыгрывают в диалоге в форме игры.

4 Давайте поиграем!



Четвёртый урок предлагает вопросно-ответную форму диалога.

4 Задайте вопрос и ответьте на него.



Ist Mimi lustig?
Ja, sie ist lustig.

Ist Tim dumm?
Nein, er ist klug.



lustig?



dumm?



klein?

Хочется отметить, что лексические единицы вводятся в данном УМК гораздо интенсивнее, нежели в УМК И.Л. Бим. Отработка происходит так же в форме диалога. Уже на пятом уроке предлагается отрицательный ответ на вопрос в диалоге в форме игры.

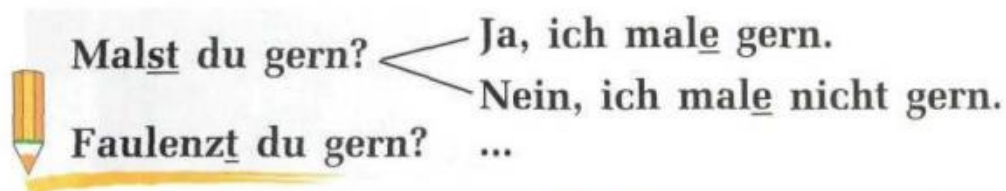
2 Давайте поиграем!



Задание на аудирование также имеют место в данном УМК. С самого начала обучающимся предлагается прослушать диалог, а затем его прочитать по ролям. При этом отрабатываются звукопроизносительные навыки и навык подражания. Аудиозадания достаточно эмоциональные, что помогает обучающимся снять языковой барьер перед началом коммуникации.

Для того, чтобы было проще отвечать на вопросы, УМК предлагает схемы, с помощью которых обучающимся проще выбрать ответ:

3 Расспросите друг друга и заполните таблицу в рабочей книге.



c) Was hast du heute mit?

- Hast du einen
- Hast du ein
- Hast du eine

Kuli?
Bleistift?
Schere?
Lineal?
Pinsel?
Lesebuch?
...

◆ Ja, ich habe einen ...
ein ...
eine ...
◆ Nein, ich habe keinen ...
kein ...
keine ...

Если в УМК И.Л. Бим клише, выражающие мнение к чему-либо (ich glaube, ich meine), вводятся в конце основного курса, то в УМК Н.Д. Гальсковой они уже входят в упражнения-диалоги в вводном курсе.

4 Давайте поиграем!



Основной курс включает в себя 9 тем:

1. Beates Familie. (Семья Беаты.)
2. Sieben Wochentage. (Семь дней недели.)
3. Lernen macht Spaß. (Чтение доставляет удовольствие.)
4. In der Klasse. (В классе.)
5. Jahreszeiten. (Времена года.)
6. Macht mal Theater! (Играем в театр.)
7. Geschenke zum Geburtstag. (Подарки ко Дню рождения.)
8. Geburtstagsparty. (Вечеринка ко Дню рождения.)
9. Bei Oma in Köln. (У бабушки в Кёльне.)

В первой теме обучающиеся знакомятся с фразами, необходимыми для темы «Bekanntschaft». Учащимся предлагается прослушать их и дополнить.

Однако разыграть диалог не предлагается. Учитель самостоятельно может включить данное задание в ход урока.



Следующее задание на коммуникацию появляются спустя несколько уроков. Обучающиеся задают друг другу вопросы о днях недели, используя новую лексику по теме «Школьные уроки», при этом лексика по этой теме может варьироваться во время коммуникации. На следующем уроке обучающиеся учатся давать эмоциональную оценку суждению, используя следующие клише: Toll! Echt toll! Klasse! Prima! Doof! Gut! Spitze! Super! Blöd! Nicht interessant!. С их помощью диалогам придается эмоциональная окраска, что упрощает коммуникацию и разряжает обстановку.

3 Wie findest du die Fächer?

Ich finde	Mathematik	Kunst	toll! Klasse! doof! gut! Spitze! prima! super! nicht interessant! blöd! echt toll! interessant!
	Sachkunde	Sport	
	Russisch	Musik	
	Deutsch	Werken	



В учебнике есть несколько упражнений, где предлагается самостоятельно вставить реплики в пустые окошки:

3 a) Was sagen die Personen? Ergänzt die Sprechblasen.



Игры способствуют совершенствованию навыков диалогической речи. Так, например, с помощью данных упражнений учащиеся учатся соглашаться или не соглашаться с каким-либо высказыванием в форме игры:

2 Rate-mal-Spiel. Was ist das?



В учебнике присутствуют упражнения-комиксы на прослушивание диалога и на прочтение его по ролям. Данный вид работы помогает учащимся познакомиться со структурой диалогического общения и совершенствовать её в дальнейшем. Так, например, данное упражнение предлагает учащимся логично выстроить имеющиеся ответы на высказывание одного из говорящих. Данное задание и является своего рода тренировкой структуры диалога.



В учебнике «Mosaik» часто встречаются упражнения на сравнение русской и немецкой культур. Даются задания: сравните, как приветствуют друг друга в России и в Германии? Сравните, пожалуйста, начало русских и немецких телефонных разговоров. Сравните, как поздравляют друг друга в России и в Германии?

Хочется отметить, что после каждого мини-диалога учащимся предлагается разыграть его в парах, используя лексику, отличающуюся от диалога-образца. Подобные диалоги предлагается разыгрывать в игровой форме, что даёт дополнительную мотивацию учащимся на уроке. Книга для учителя также рекомендует составление диалогов учащимися без опоры на текст.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что в серии УМК «Mosaik» Н.Д. Гальсковой большой упор приходится на практическую сторону обучения диалогической речи. Учащиеся не просто прослушивают разговор и прочитывают его вслед за диктором, но и разыгрывают его самостоятельно в парах или в группах, причём в различных формах. То есть мы можем с уверенностью сказать, что данный УМК разработан не только на основе дедуктивного подхода, но и индуктивного.

Таким образом, нами были проанализированы УМК И.Л. Бим «Deutsch» и «Mosaik» Н.Д. Гальсковой. Данные УМК имеют практически одинаковые цели и задачи. Основной их целью является развитие и совершенствование и учащихся коммуникативных навыков. Однако подходы к достижению этих целей и задач у авторов немного различны. Если сравнить данные УМК с точки зрения обучения навыку говорения, то УМК И.Л. Бим большее внимание уделяет совершенствованию навыка монологической речи. Что же

касается навыка развития диалогической речи, то автор использует дедуктивный подход к обучению этому навыку. УМК «Mosaik» Н.Д. Гальсковой уделяет должное внимание развитию навыка диалогической речи. Учащиеся не только изучают структуру построения диалога, интонацию, различные клише и т.д., но и применяют полученные знания на практике. То есть применяется не только дедуктивный подход к совершенствованию навыка диалогической речи, но и индуктивный, что является одним из важнейших факторов обучения иностранному языку. Однако не стоит забывать, что этот учебник направлен на углубленное изучение немецкого языка. Он гораздо сложнее. Уже с первых уроков вводятся более сложные клише и конструкции предложений, более сложная грамматика. Все это сразу используются обучающимися в процессе коммуникации.

Что же касается фреймового подхода – подобные упражнения в УМК не встречаются. Это обусловлено тем, что описанные нами УМК разработаны достаточно давно, а методика применения фреймового подхода при обучении иностранному языку применяется сравнительно недавно. Обучающиеся отчитывают, заучивают и инсценируют реплики, предлагаемые учебником на протяжении долгого времени. При этом обучающиеся ограничены в проявлении фантазии и применении новой изученной лексики. Однако при применении фреймового подхода в ходе обучения диалогизированию, основной упор делается на усвоении внутренней конструкции диалога и последующем выводом этой конструкции из долговременной памяти и заполнением его лексическими единицами в зависимости от ситуации.

2.3. Разработка комплекса упражнений по обучению диалогической речи с использованием фреймового подхода.

Нами были проанализированы несколько УМК по немецкому языку на предмет использования фреймового подхода к обучению диалогической речи. Проанализировав данные УМК, мы пришли к выводу, что кроме упражнений в учебнике необходима дополнительная работа учителя, чтобы процесс овладения диалогической речью стал более эффективным.

Обучение свободному говорению на иностранном языке – одна из важнейших тем среди педагогов. Обучающиеся зачастую видят только модель диалога, которую они прослушивают, читают и инсценируют. К сожалению, такие упражнения не могут обучить свободному говорению. Цепочка упражнений должна быть построена так, чтобы учащиеся шаг за шагом шли к свободному построению диалога. Возможным путём в решении данной проблемы может стать фреймовый подход к обучению диалогической речи. Упражнения с использованием данного подхода могут вызывать из долговременной памяти определённый материал, который был ранее изучен обучающимся, однако со временем ушедший из его обихода.

Нами была описана система упражнений с использованием фреймового подхода на разных этапах обучения диалогической речи. Мы выделили следующие этапы:

Первый этап – обучение реплицированию;

Второй этап – усвоение диалогических единств разных видов;

Третий этап – создание микродиалогов;

Четвёртый этап – создание диалогов разных функциональных типов.

Первый этап является основным. Здесь происходит группировка лексики по изучаемой теме, поиск фраз-клише, которые могут быть использованы в диалоге, систематизация грамматического материала. Упражнения должны соответствовать возрасту и способностям обучающихся. В качестве примера используем тему из УМК И.Л. Бим, 2 класс «Was machen Sabine und Sven gern?» Тема проходится в конце учебного года, поэтому уместно поговорить

о летних увлечениях [5]. Уместными будут схемы – «майнд мэп». Подобные мыслительные карты являются ярким примером упражнений с использованием фреймового подхода. Они помогают систематизировать лексику.

Цель первого этапа – научить учеников реплицированию, то есть быстро и адекватно реагировать на представленную учителем/диктором реплику, а также продуцировать инициативную реплику. Сюда могут подходить упражнения – на имитацию, подстановку, трансформацию, ответы на вопрос, сообщения или запрос определённой информации, побуждение к определённым действиям и т.п. Типичными моделями проведения данного упражнения могут стать: учитель – класс / класс – учитель; учитель – ученик, ученик – учитель и т.п.

Например,

Übung 1. Der Sommer ist da. Was machst du im Sommer?

Lehrer: Ich treibe gern Sport. Was machst du? – Schuler: Ich treibe Sport auch.

Sch: Ich fahre Rad. L: Ich fahre Rad nicht.

Übung 2. Sag mir, was machst du noch im Sommer?

L: Ich reite Pony. Sch: Ich bade im Fluss.

L: Ich spiele Ball. Was machst du? Sch: Ich laufe.

Übung 3. Was machst du im Sommer noch? Warum?

L: Ich lese viel. Das ist interessant! Und was machst du? Sch: Ich fahre Skateboard. Das ist toll!

L: Ich schauke gern. Das ist lustig! Sch: Ich schwimme. Das ist super!

Обучающиеся учатся создавать реплики в пределах диалогических единств «сообщение – сообщение», употребляя как реактивные, так и инициативные реплики. Кроме диалогического единства «сообщение-сообщение», можно, чтобы ученики использовали диалогические единства такие, как «сообщение – вопрос», «побуждение – согласие/отказ» и их собственные варианты. Для того, чтобы разнообразить или усложнить

задание, можно использовать карточки (символы, картинки, отдельные слова) как опору, если у ребёнка возникла трудность с подбором нужной лексической единицы или с подбором нужного диалогического единства.

Еще одним небольшим помощником в данном упражнении могут стать схемы, которые могут помочь в выборе нужного диалогического единства:

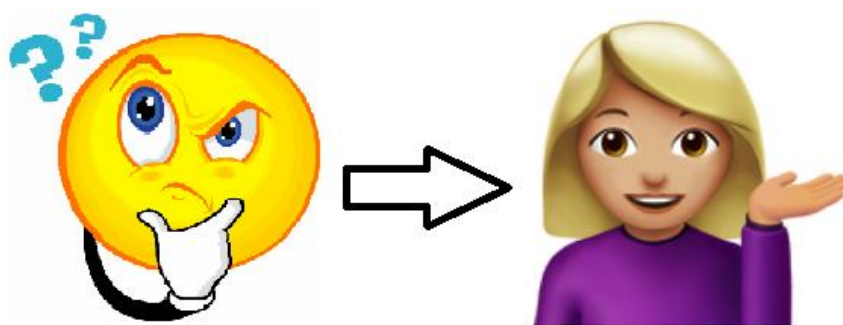


Рис.1.Вопрос – сообщение.

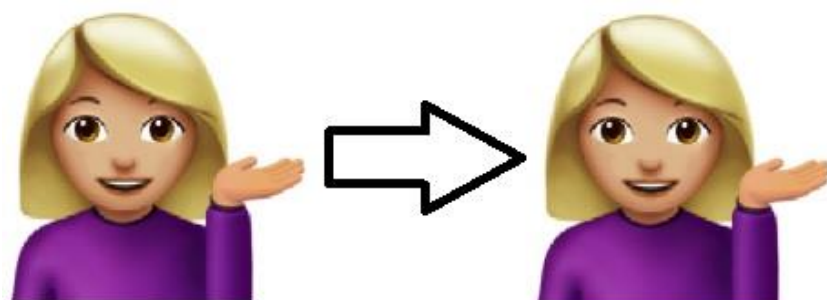


Рис.2. Сообщение – сообщение.

Цель второго этапа – научить учеников самостоятельно употреблять разные виды диалогических единств. Сюда относятся упражнения на обмен репликами. Упражнение проводится по модели – «ученик – ученик», т.е. работа учеников в парах. Учителю нужно сделать два предварительных указания: 1) каждому из пары учеников нужно давать возможность употреблять как реактивную, так и обязательно инициативную реплику; 2) работу в парах нужно интенсифицировать за счёт одновременной работы всех учеников на местах и в движении. Учитель может предложить добавить эмоции, жесты и т.д.

Например,

Übung 1. Wir besprechen, was wir im Sommer machen?

Sch: Ich fahre Rad gern. Das ist lustig!

Sch: Ich fahre Rad auch.

Sch: Ich fahre Rad nicht.

Sch: Ich fahre Rad auch nicht. Das ist langweilig!

Übung 2. Wir fragen einander.

Sch: Was machts du im Sommer?

Sch: Ich laufe viel. Und was machst du?

Sch: Ich spiele Ball. Was machst du?

Sch: Ich treibe Sport. Und was machst du noch?

Übung 3. Was machst du das? Warum?

Sch: Ich bade im Sommer! Das ist interessant. Und du?

Sch: Ich bade nicht. Das ist langweilig. Ich spiele Computer. Das ist super!

Отличным вариантом такого упражнения является вопросно-ответная игра «Бинго». Учащиеся получают бланк, в котором перечислены какие-либо особенности характера, увлечения, факты из жизни и т.д. Задание может звучать так:

«Каждый получил карточку с действием и карточку с табличкой. Найдите человека, который летом любит следующие увлечения в соответствии с табличкой. Чтобы найти человека, задайте ему вопрос «Was machst du im Sommer?». Отметьте имя. Если у вас заполнены клетки по-вертикали, по-диагонали, или по-горизонтали, кричите «Бинго!»

Например,

schwimmen/b aden	Computer spielen	Sport treiben	Pony reiten
Rad fahren	lesen	Skateboard fahren	malen

tanzen	singen	Briefe schreiben	turnen
schaukeln	springen	lachen	laufen

Игра продолжается до тех пор, пока двое учащихся не крикнут «Бинго».

В качестве еще одной формы задания можно предложить учащимся интервью. Каждая пара получает анкету. Один участник задаёт вопросы, исходя из содержания данной анкеты, другой участник отвечает на вопросы. Затем участники меняются ролями.

Еще одним заданием может стать игра «Угадай действие» Правила таковы: один обучающийся показывает действия, а другие должны угадать, задавая вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет». Упростить данное задание можно предложив ученику действие на выбор. Можно предложить карточку с картинкой, а для тех, кто хуже усвоил тему, карточку с самим действием на изучаемом языке. Вся лексика должна быть известна ученикам. Примеры вопросов:

«Malst du?»

«Laufst du um die Wette? »

«Liest du gerne?»

«Schreibst du Briefe?»

«Spielst du Computer?» и т.д.

Следующее упражнение: «Вопросно-ответная игра»

Учащиеся работают в парах. Один из них получает карточку с вопросом. Он читает вопрос про себя, а затем вслух отвечает на него своему собеседнику. Задачей собеседника является угадать, на какой вопрос ответил его партнёр.

Например, один из учащихся говорит: «Я играю в мяч». Его собеседник перечисляет возможные варианты постановки вопроса до тех пор, пока не

даст правильный ответ. Вариантом подачи такого упражнения может быть следующее: один из учащихся пишет на листочке вопрос, передаёт его другому ученику, который про себя читает вопрос, затем громко и чётко даёт на него ответ. Задача остальных учащихся – отгадать, каким был вопрос.

Цель третьего этапа – научить учеников объединять усвоенные ими диалогические единства в микродиалоги.

На этом этапе происходит построение фрейма. Как было сказано выше, исходя из анализа предыдущих диалогов, обобщенной лексики и грамматических явлений, обучающиеся могут найти главные смыслы, всегда актуальные для подобного рода диалогов. Эти смыслы заключаются в инвариантных вершинных слотах фрейма речевого акта и являются следующими:

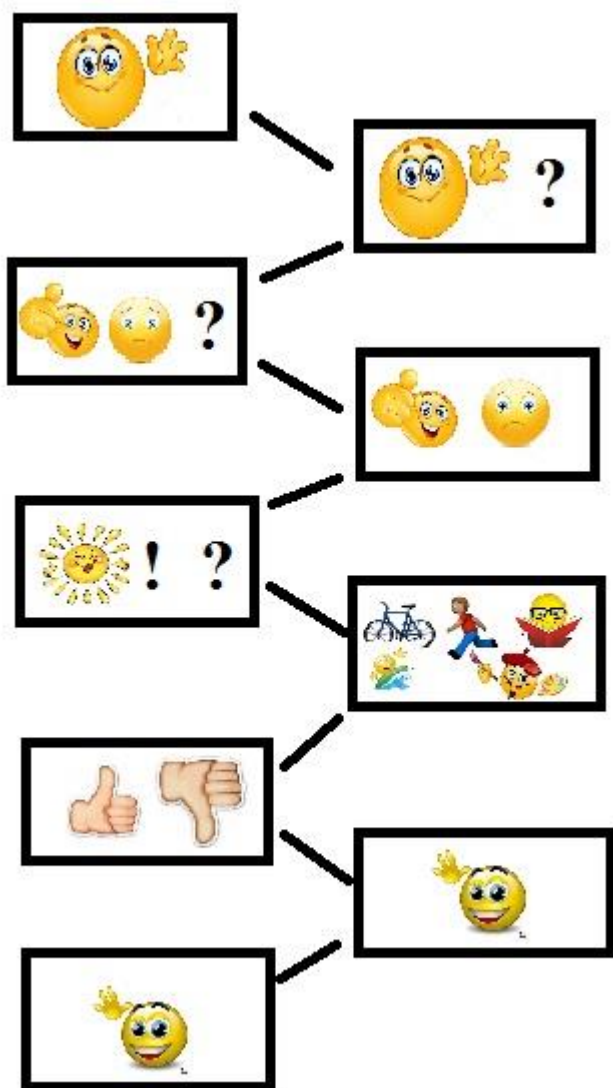
- Кто спрашивает?
- Кого спрашивает?
- О чем спрашивает?
- Обмен информацией.
- Соглашение / отказ.
- Почему?
- Обмен дополнительной информацией.

Начинать и замыкать фрейм речевого акта могут приветствие и прощание на немецком языке.

Сюда относятся простые упражнения, которые допускают использование клише и опор. К таким относятся: микродиалог в виде подстановочной таблицы, структурно-речевая схема микродиалога, его функциональная схема. Подобные схемы сжимают информацию в несколько раз, так как она отражает стереотипную ситуацию, которую можно получить из долговременной памяти. Суть состоит в том, что в ходе данных упражнений происходят одновременно два процесса: непосредственное

свертывание информации в рамку и её чтение путём поэтапного раскрытия деталей этой рамки. Например,

«Wir besprechen unsere Sommerferien. Was machen wir im Sommer?»
Обучающиеся просматривают данную схему, составленную с помощью символов и картинок и составляют диалог на основе данной схемы:



Обучающиеся составляют абсолютно разные диалоги. Здесь особенно соблюдается принцип доступности, так как слабые обучающиеся смогут составить диалог в упрощенной форме. Также можно предложить учащимся составить подобные схемы самостоятельно, чтобы другие группы смогли его инсценировать. Картинки-опоры могут меняться самими обучающимися в зависимости от их предпочтений. Данный вариант работы сможет повлиять на заинтересованность и мотивацию учащихся.

Целесообразно перед выполнением упражнений этой группы дать послушать ученикам микродиалоги-образцы. В случае использования диалога - подстановочной таблицы вместо точек в схему вставляются слова или словосочетания, из которых ученик должен выбрать то, что ему подходит.

Например,

Sch: Hallo!

Sch: Hallo! Der Sommer ist da!

Sch: Genau! Was machst du im Sommer?

Sch: Ich male gern. Und du?

Sch: Ich male auch. Das ist interessant!

Sch: Super! Tschüs!

Sch: Tschüs!

Ученикам можно предложить выбрать несколько вариантов ответа, используя подстановочную таблицу:

<i>Hallo!</i>	<i>malen</i>	<i>super</i>
<i>Guten Tag!</i>	<i>spielen ...</i>	<i>interessant</i>
<i>Gruss dich!</i>	<i>fahren ...</i>	<i>klasse</i>
<i>Hi!</i>	<i>schwimmen...</i>	<i>prima</i>
	<i>lesen</i>	<i>toll</i>

Можно также предложить вариант с отрицанием.

Цель последнего этапа – научить обучающихся создавать собственные диалоги разных функциональных типов на основе предложенной им коммуникативной ситуации. В течении трёх этапов обучающиеся постепенно строили свой диалог. Причем готовые диалоги получаются разными по сложности, что зависит от способностей самих обучающихся. При выполнении подобных упражнений допустимы лишь естественные опоры – фотографии, письма, рисунки и т.п.

Например, имеется несколько рисунков по одной теме. Однако ситуации, в котором возможен данный диалог, разные: «На улице», «По

телефону», «В школе». В зависимости от ситуации диалоги получаются разными в эмоциональном плане. Так, например, ситуацию «В школе» обучающиеся могут разыграть шепотом, обсуждая свои летние планы во время урока.

Sch: Hallo!

Sch: Hi!

Sch: Wie geht`s?

Sch: Super! Die Sommer ist da!

Sch: Na ja! Die Sonne scheint hell. Es ist warm.

Sch: Was machst du im Sommer?

Sch: Ich treibe Sport, bade und lese. Und du?

Sch: Ich lese nicht. Das ist langweilig! Aber ich höre Musik und bade im Fluss auch.

Sch: Das ist lustig! Bis bald!

Sch: Tschüs.

Продукт речи учеников – диалог, который включает, по крайней мере, два микродиалога. Этот микродиалог, проведённый через все описанные этапы работы по формированию навыков и умений диалогического общения обучающихся, может служить основой для разработки полноценного диалога.

Таким образом, нами был разработан дидактический материал с использованием фреймового подхода при обучении навыку диалогической речи на уроке немецкого языка во 2 классе младшей общеобразовательной школы. Каждое упражнение помогает снять ту или иную трудность, с которой учащийся может столкнуться во время обучения иноязычному речевому общению, например, отсутствие свободного говорения, неумение задавать вопросы, отсутствие ситуативности диалога, отсутствие эмоциональной окраски во время речепорождения и т.д. Данная разработка сможет помочь в совершенствовании обучения диалогической речи учащихся 2 класса.

2.4. Экспериментальное обучение диалогической речи обучающихся вторых классов на основе заданий с использованием фреймового подхода.

Для определения эффективности разработанного нами комплекса упражнений при обучении диалогической речи с использованием фреймового подхода на уроке немецкого языка мы использовали метод педагогического эксперимента.

Цель эксперимента: доказать, что развитие навыка диалогической речи окажется более эффективным, если систематически использовать комплекс коммуникативных заданий с использованием фреймового подхода на уроках немецкого языка.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) провести предварительную диагностику обучающихся с целью выявления исходного уровня владения навыком диалогической речи;
- 2) разработать материалы, содержащие фреймовый подход;
- 3) разработать систему заданий и определить ситуации общения;
- 4) экспериментально проверить предлагаемую методику;
- 5) проанализировать эффективность предложенного метода обучения диалогической речи.

Актуальность исследования: мы считаем, что включение фреймового подхода в процесс обучения иностранному языку является новой и актуальной темой. Ведь обучение диалогической речи требует от обучающихся логичное построение реплик в соответствии с ситуацией. Этот процесс требует достаточно сложную методическую работу, поскольку овладение диалогической речью требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и обучающихся. Фреймовый подход способствует развитию данных умений, облегчая труд учителя и делая учебный процесс гораздо интереснее, отсюда и результативнее.

Этапы исследования:

1. Подготовка к исследованию:

- изучение теоретического материала по исследуемому вопросу;
- подготовка к проведению исследования.

2. Подготовка к проведению экспериментальной работы.

- планирование экспериментальной работы;
- проведение эксперимента;
- анализ полученных результатов эксперимента.

Методы исследования:

- анализ теоретических источников информации по теме;
- педагогическое наблюдение процесса обучения диалогической речи обучающихся;
- педагогический эксперимент
- анализ полученных результатов исследования.

Прогноз возможных положительных результатов:

- развитие мотивации к изучению немецкого языка;
- развитие навыков устной речи;
- развитие у обучающихся коммуникативной компетенции.

Прогноз возможных негативных последствий:

- непредсказуемость результатов;
- личные негативные качества обучающихся (сопротивление).

Место проведения эксперимента: МБОУ СОШ №14, г. Кузнецк.

Классы: 2А, 2Б

Сроки исследования: с 7.12.2018г. по 28.12.2018 г.

На решение первой задачи был направлен **констатирующий эксперимент**, проведенный перед началом экспериментального обучения.

Цель: выявить исходный уровень сформированности у учащихся навыков диалогической речи.

Задачи:

- выявить умение учащихся поддерживать разговор, отвечать на реплики собеседника на немецком языке по заданной теме;

- проанализировать полученные результаты;

- представить анализ графически.

Участники эксперимента:

2А	2Б
Борисова Ангелина	Андреева Ангелина
Гордеева Анастасия	Толчёнов Руслан
Персанов Денис	Ерофеева Кристина
Арсланов Тагир	Журавлёв Никита
Кузнецов Артём	Болбов Кирилл
Щанина Елена	Зель Дарья
Яценко Кира	Орлова Ксения

Достижение поставленных в исследовании задач стало возможным в результате проведения эксперимента состоящего из трех последовательных ступеней.

Целью первой ступени было определение целостности имеющегося в распоряжении учителя методического комплекса ориентированного на приобретение учащимися начальных классов навыка диалогической речи. Для выполнения данной задачи была проведена комплексная аналитическая работа по исследованию учебно-методического комплекса Бим И.Л. «Deutsch. 2 класс», применяемого учителями МБОУ СОШ № 14 г. Кузнецка при организации образовательного процесса, на предмет наличия и достаточности практических заданий, основанных на применении фреймового подхода.

При проведении анализа были установлены следующие критерии:

1. Наличие в УМК упражнений направленных на формирование навыка диалогической речи.

2. Методика, используемая при обучении диалогической речи.

3. Использование в имеющихся УМК фреймового подхода к обучению диалогической речи.

Следующая ступень направлена на изучение процесса формирования навыка диалогической речи на немецком языке в младшей школе. Для этого нами была проведена беседа с учителями МБОУ СОШ №14 и посещение уроков немецкого языка, что позволило определить предполагаемый уровень развития навыка диалогической речи обучающихся, а также особенности проведения уроков учителем, наличие или отсутствие заданий с использованием фреймового подхода.

Третий этап направлен на выявление уровня развития навыка диалогической речи у учащихся младшей школы в рамках заданной темы. Были предложены задания, направленные на выявление сформированности следующих умений:

- умение слышать и слушать собеседника;
- умение реагировать на реплики собеседника в зависимости от ситуации;
- составить диалог на заданную ситуацию.

Ответы оценивались по пятибалльной шкале по следующим критериям:

- Реакция на реплики оппонента в зависимости от ситуации.
- Грамматическая, лексическая и фонетическая направленность речи.
- Эмоциональность.

Анализ программы показал, что в качестве приоритетной цели обучения общению выступает формирование у обучающихся произносительных, грамматических и лексических навыков и использование их в устной речи. В младшей школе закладываются основы формирования фонематического слуха, самоконтроля, самокоррекции.

Однако анализ, проведенный нами в нашей работе, показал, что в учебнике И.Л. Бим преобладают упражнения на совершенствование навыка монологической речи. В учебнике присутствует большое количество заданий, включающих в себя чтение диалога. Но подобные задания

позиционируются в большей степени как работа над текстом, то есть после диалога предлагаются различные задания на понимание прочитанного. Упражнений на развитие диалогической речи достаточно мало. Как показал анализ, есть вопросно-ответные задания, которые предлагаются для развития навыка диалогической речи, однако этого недостаточно. То есть в УМК И.Л. Бим обучение диалогической речи происходит дедуктивным путём, а не индуктивным.

Анализ результатов второго этапа констатирующего эксперимента показал, что уроки, направленные на развитие навыка диалогической речи, проводятся в основном в соответствии с поурочным планированием, которые описаны в учебно-методическом комплекте. В беседе принимали участие четверо педагогов школы № 14. По результатам обсуждения, мы можем сделать следующие выводы, что особенности обучения диалогу у каждого учителя свои. Так в одном из классов у обучающихся возникали трудности при работе в парах и группах. В другом классе уделялось большее внимание формированию лексических навыков. Однако в речи они не были использованы в полной мере. Еще один класс неплохо вели диалог, однако создавалось впечатление, что диалог просто был заучен ими наизусть, т.к. когда они путали реплики, наступала пауза и возникала трудность в понимании того, как можно продолжить диалог.

Основными упражнениями, используемыми в обучении диалогической речи были следующие:

- 1) Прочитайте диалог по ролям, инсценируйте, составьте аналогичный.
- 2) Составьте диалог, исходя из заданной ситуации.
- 3) Дополните диалог.

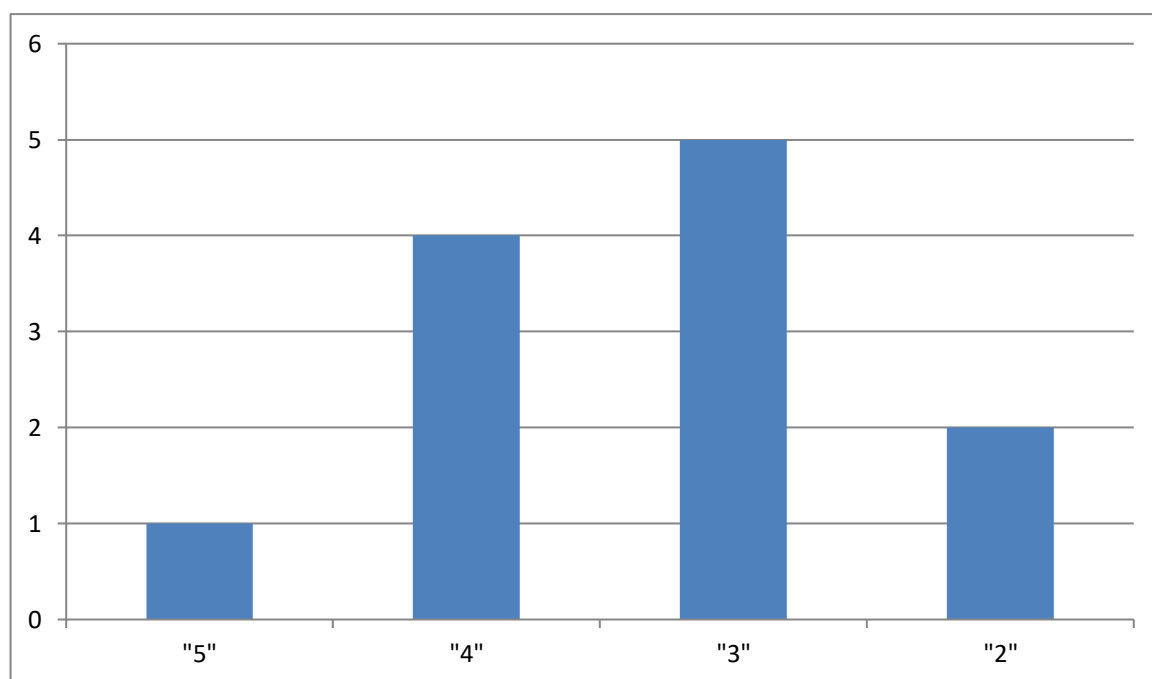
Учителя отмечают высокую эффективность предложенных в УМК И.Л. Бим заданий на обучение диалогической речи, однако один из опрошенных учителей считает нужным использование учителем сторонних материалов

Таким образом, учителями используется достаточно ограниченный набор упражнений и отсутствуют творческие и игровые задания, а так же присутствует эмоциональное напряжение во время ведения диалога, что осложняет работу над развитием навыка диалогической речи. Фреймовый подход учителями не используется.

Анализ результатов третьего этапа констатирующего эксперимента показал, что диалогические умения у опрошенных учащихся развиты на уровне ниже среднего. В опросе участвовало 12 учащихся 2-х классов школы №14 г. Кузнецка.

Проведя анализ полученных результатов анализа, мы выяснили, что в коммуникативной деятельности учащихся преобладает пауза (незнание того, как строить диалог, какой вопрос задать, как правильно ответить), работу в парах большинство обучающихся считают скучной и трудной, наиболее приемлема индивидуальная форма работы, имитация в общении доминирует, во время парной или групповой работы большая часть обучающихся не вовлечены в коммуникативную деятельность. В речи так же отсутствуют такие паралингвистические умения, как мимика и жесты, то есть речь обучающихся не отличается эмоциональностью. Таким образом, мы можем сделать вывод, что у учащихся во 2 классе недостаточно хорошо развиты навыки диалогической речи.

Результаты приведены в таблице:



Глядя на таблицу можно сделать вывод, что только один учащийся владеет навыками диалогической речи на отметку «5», на отметку «4» - 4 ученика «3» - 5 учеников, «2» - 2 ученика.

На основании проведённого анализа методической действительности, мы считаем необходимым создание комплекса упражнений с использованием фреймового подхода, содержание которого было бы направленно на развитие у учащихся иноязычной диалогической речи.

Формирующий эксперимент был направлен на решение задачи апробировать предложенную нами методику. Апробация проводилась разными учителями во время занятий в двух параллельных классах одинаково.

Цель формирующего этапа — доказать на практике, что систематическое использование комплекса коммуникативных заданий с использованием фреймового подхода на уроках немецкого языка способствует развитию навыка диалогической речи.

Задачи:

- применить на практике разработанный нами комплекс коммуникативных заданий с использованием фреймового подхода;
- повысить уровень диалогических умений.

Программа эксперимента:

Дата	Тема урока	Приемы
7.12.18г. 11.12.18г.	Праздник алфавита.	<p>«Додиалоговый этап»</p> <p>Цель первого этапа – научить учеников реплицированию, то есть быстро и адекватно реагировать на представленную учителем/диктором реплику, а также продуцировать инициативную реплику. На этом этапе вводится лексика и закрепляется в предоставленных нами упражнениях.</p>
14.12.18г. 18.12.18г.	Праздник алфавита.	<p>«Формирующий этап»</p> <p>Цель второго этапа – научить учеников самостоятельно употреблять разные виды диалогических единств. Сюда относятся упражнения на обмен репликами. Обучающиеся работают в парах. Проводится работа над интонационной и грамматической стороной речи – снятие лексико-грамматических трудностей, усвоение интонации диалога.</p>
21.12.18г. 25.12.18г.	Праздник алфавита.	<p>«Активный этап»</p> <p>Цель третьего этапа – научить учеников объединять усвоенные ими диалогические единства в микродиалоги.</p> <p>На этом этапе происходит построение фрейма.</p>

28.12.18г.	Праздник алфавита. Рождественский карнавал.	«Контрольный этап» Цель последнего этапа – научить обучающихся создавать собственные диалоги разных функциональных типов на основе предложенной им коммуникативной ситуации.
------------	--	---

В течение серии уроков использовались приемы интенсивного обучения для подготовки учащихся к ведению диалога. Они способствовали пополнению словарного запаса, развитию фонетических и грамматических умений и навыков, а также навыков чтения и говорения.

После изучения лексики по теме, учащимся было предложено побеседовать с учителем в вопросно-ответной форме. Причем вопросы задавали дети в том числе. На следующем этапе дети общались уже друг с другом. При работе над интонационной стороной речи мини-диалог читался с разной эмоциональной окраской, сопровождался мимикой и жестами. Ученики проговаривали свои реплики четко. Исходя из заданной ситуации, учащиеся добавляли недостающие части предложений, соглашались и не соглашались с утверждениями, отвечали на вопросы.

В мини-диалогах они менялись ролями, «примеряя» на себя роли других. Таким образом, каждый выучил не только свою роль, но и роли партнеров, фразы из общего текста. Учащиеся проработали одни и те же фразы в разных ситуациях. Таким образом, каждый овладел не только своей ролью, но и ролями партнеров.

Несмотря на то, что лексика по теме была изучена, при работе дети всё же обращались за помощью к словарю и к учителю. Мы считаем, что это связано с возрастными и личностными особенностями учащихся.

Итак, большинство учащихся справились с овладением своей роли и ролями партнеров: диалоги получились развёрнутыми, эмоциональными и коммуникативно направленными.

Мы считаем, что данный этап прошёл успешно.

Эффективность экспериментального обучения была проверена в ходе **контрольного эксперимента.**

Цель контрольного эксперимента: выявить итоговый уровень сформированности навыков диалогической речи на основе заданий с применением фреймового подхода на уроках немецкого языка

Задачи:

- проверить эффективность работы с применением фреймового подхода на уроках немецкого языка;
- проанализировать полученные результаты;
- сделать выводы об эффективности применения фреймового подхода при обучении диалогической речи.

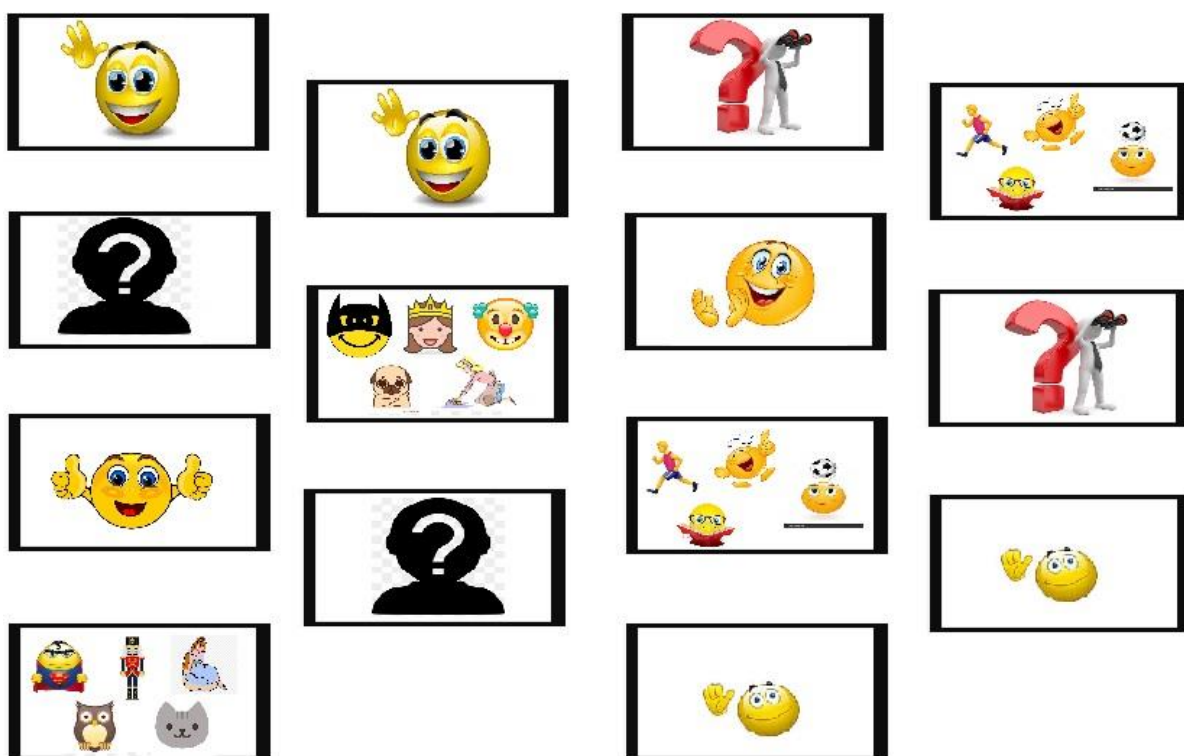
Участники эксперимента:

2А	2Б
Борисова Ангелина	Андреева Ангелина
Гордеева Анастасия	Толчёнов Руслан
Персанов Денис	Ерофеева Кристина
Арсланов Тагир	Журавлёв Никита
Кузнецов Артём	Болбов Кирилл
Щанина Елена	Зель Дарья
Яценко Кира	Орлова Ксения

Метод: построение диалога при помощи схемы.

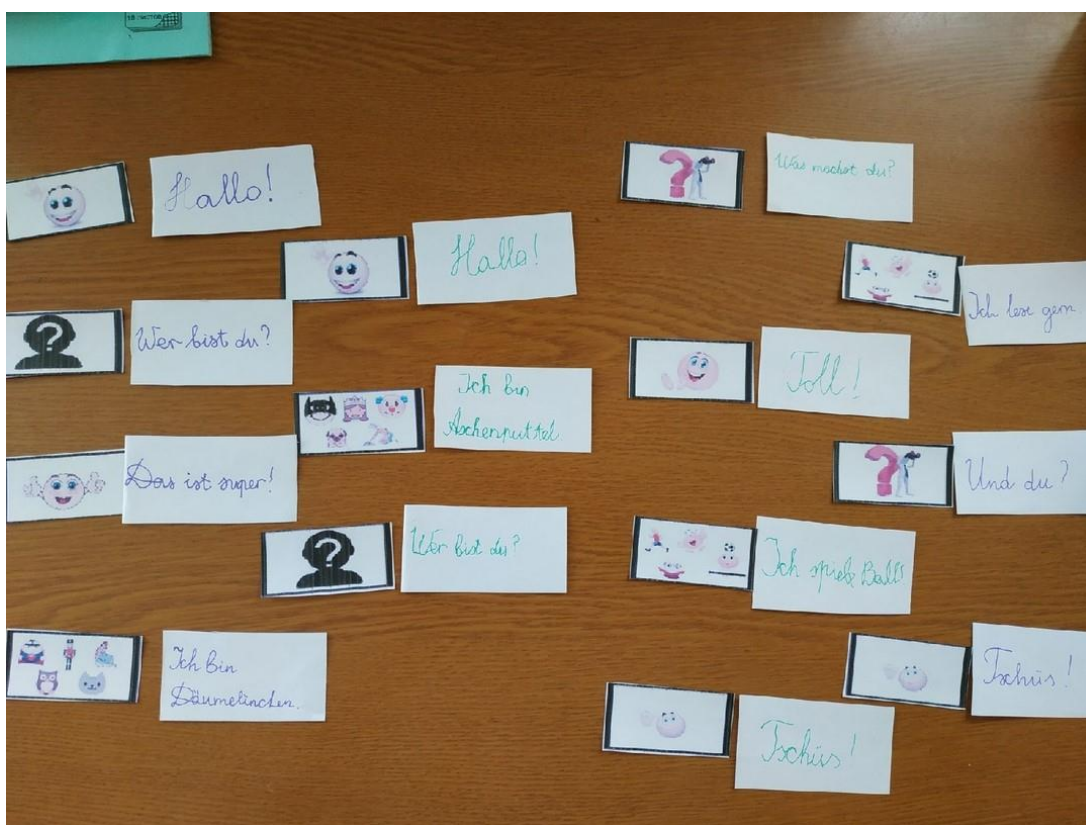
Программа итогового эксперимента: диалог по теме «Праздник алфавита. Рождественский карнавал».

После того, как учащиеся выполнили цепочку заданий, необходимых для обучения построения диалога, им было предложено принять участие в диалоге по следующей схеме:

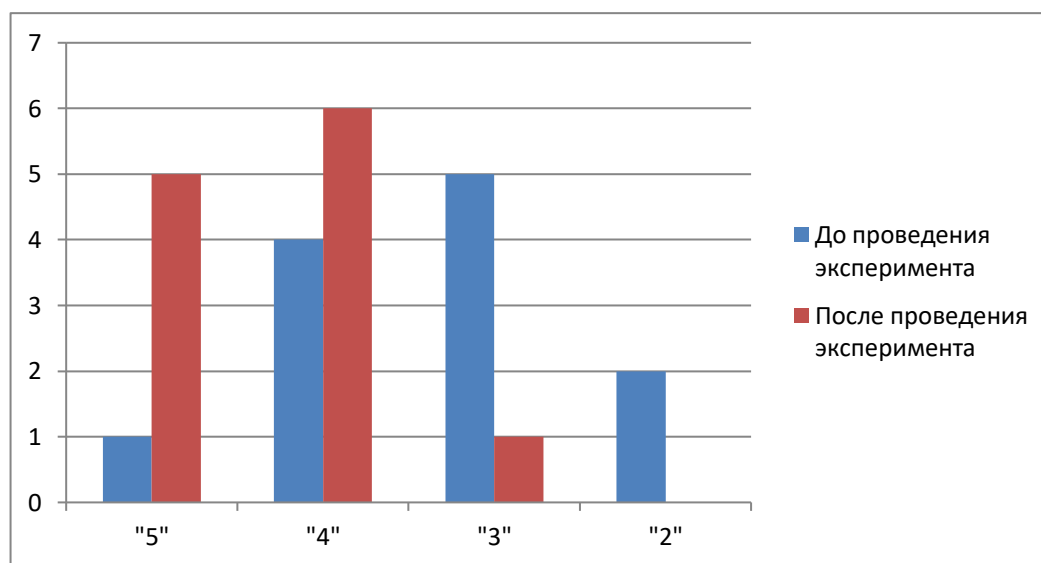


Пары распределись с помощью карточек. Обучающимся была предоставлена возможность самим выбрать роль для себя, что помогло избежать конфликтной ситуации.

Получив роли, учащимся было предоставлено на подготовку. Во время участия в диалоге каждый из учеников вжился в свою роль (некоторые нарисовали реквизит). Некоторые дети воспроизводили заученные реплики, но также совершали попытки импровизации. Большинство успешно справились. Учащиеся использовали лексику, изученную в рамках темы. Речь учащихся отличалась осмысленностью, эмоциональностью. Вступая в диалог, каждый отвечал на вопросы и задавал их с особым интересом. Дети жестикулировали, показывали движения и активно использовали мимику. Участники диалога внимательно слушали друг друга, запоминая ошибки, если они были, и исправляли их.



Таким образом, учащиеся получили следующие отметки:



По данным гистограммы мы можем сказать, что присутствует положительная динамика уровня формирования диалогических навыков у учащихся второго класса. Это является результатом внедрение комплекса заданий с использованием фреймового подхода на уроках немецкого языка. Теперь низким уровнем сформированности фонетических навыков обладает лишь 1 человек (8% от общего числа учащихся), средним – 6 человек (50% от общего числа учащихся), и 5 человек, который смогли достичь высокого

уровня, (41% от общего числа учащихся). Итак, положительная динамика наблюдается у 11 человек из 12, то есть у 90% учащихся.

Во время организации занятий нами были выявлены следующие трудности:

- Проблемы с поведением обучающихся во время парных форм работы.
- Отказ некоторых обучающихся работать в паре с тем или иным партнёром.

Что же касается положительных сторон использования разработанного нами комплекса упражнений с использованием фреймового подхода, то мы отметили, что данная форма работы способствует развитию следующих умений:

- Усваивать новый материал и применять его на практике.
- Повышение мотивации к изучению иностранного языка, а так же культуры страны изучаемого языка.
- Развитие таких качеств, как, креативность, инициативность, эмпатия, эмоциональность, дисциплинированность.
- Развитие умения контролировать своё речевое и неречевое поведение;
- Начинать, вести, поддерживать и заканчивать диалог в заданной ситуации, при необходимости переспрашивать и уточнять.
- Осуществление рефлексии, самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникации на изучаемом языке;
- Воспринимать на слух и полностью понимать речь учителя, других обучающихся.

Перечисленные выше умения характерны для обучающихся, обладающих навыком диалогической речи. Мы можем сделать вывод, что систематическое использование фреймового подхода в диалогической речи на уроках немецкого языка способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Данный комплекс успешно применяется в практике преподавания немецкого языка в МБОУ СОШ №14 г. Кузнецка.

Заключение

В ходе написания настоящей работы мы пришли к выводу, что актуальность темы определяется теоретической и практической важностью проблем, касающихся роли обученности навыку диалогической речи при формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

В первой главе мы раскрыли понятия, заключенные в названии темы данной работы. В соответствии с первой задачей мы рассмотрели сущность понятия «диалогическая речь». Нам удалось выяснить, что диалогическая речь – это форма общения с использованием последовательных, логично связанных высказываний между двумя или более лицами.

В соответствии со второй задачей нами была рассмотрена лингвopsихологическая характеристика диалогической речи. В описанном нами параграфе были рассмотрены особенности диалогической речи, а именно психологические и психолингвистические.

В соответствии с третьей задачей нами была обоснована значимость обучения диалогической речи в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Если мы говорим о коммуникативной компетенции, то имеем ввиду все ее составляющие: речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, и учебно-познавательную компетенции. При обучении умению диалогической речи развиваются все составляющие коммуникативной компетенции.

Вторая глава нашей работы была посвящена практическому аспекту. В соответствии с четвертой задачей мы рассмотрели обучение диалогической речи на основе фреймового подхода. Данная методика достаточно новая. Применение фреймового подхода к обучению иностранному языку приводит к интенсификации учебного процесса, обеспечивая эффективность обучения. Такой подход предлагает основной учебный материал сразу в том виде, в котором это наиболее удобно для человека, а значит, способен облегчить процесс его усвоения.

В соответствии с пятой задачей мы рассмотрели, как авторы современных УМК (И.Л. Бим «Deutsch», Н.Д. Гальскова «Mosaik») предлагают развивать навыки диалогической речи обучающихся, провели анализ упражнений. Исходя из анализа данных комплексов, мы пришли к выводу, что И.Л. Бим использует дедуктивный подход к обучению навыку диалогической речи, а Н.Д. Гальскова применяет как дедуктивный подход к совершенствованию навыка диалогической речи, так и индуктивный.

В соответствии с шестой задачей нами был разработан комплекс упражнений для развития навыков диалогической речи, с использованием фреймового подхода, что, по нашему мнению, упрощает процесс обучения диалогической речи.

В соответствии с седьмой задачей нами был проведен эксперимент в МБОУ СОШ № 14 г. Кузнецка по использованию фреймового подхода при обучении диалогической речи в младшей школе. Эксперимент показал, что одного лишь УМК мало при обучении ведению диалога на уроке немецкого языка. Об этом говорят результаты исследования: положительная динамика наблюдается у 11 обучающихся из 12, то есть у 90% изучающих немецкий язык в двух вторых классах.

Проблема, которой посвящена настоящая дипломная работа, имеет перспективы дальнейшего изучения. Использование диалогической речи играет большую роль при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, однако формирование и совершенствование навыка диалогической речи при обучении иностранному языку по-прежнему имеет ряд трудностей и требует более новых методик. Поэтому данная тема «Обучение диалогической речи как условие формирования иноязычной коммуникативной компетенции» может стать объектом дальнейшего специального исследования.

Исходя из проведенного исследования, можно считать цель данной работы, а также вытекающие из неё задачи, достигнутыми.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Алеушина В.К. Развитие диалога у старших дошкольников в совместной игровой деятельности. Журнал «Книжки, нотки и игрушки», 2011. №11. 3-6 с.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам/ Б. В. Беляев. М., 1965. 174 с.
4. Бим И.Л. Немецкий язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2013. 240 с.
5. Бим И.Л. Немецкий язык. 5 класс. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2012. 102 с.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
7. Борисова Р.Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи. Иностранные языки в школе: научно- методический журнал.-2001. №3. 51 с.
8. Бутакова Л.О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка. М.: Флинта, 2011. 230 с.
9. Вайсбурд М.Л. Развитие речевой активности на уроках иностранного языка/ Вайсбурд М.Л., М.: Просвещение, 1967. 251 с.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
11. Гальскова Н.Д., Артемова Н.А., Гаврилова Т.А. 2 класс. (Мозаика) 4-е изд. М., 2005. 128 с.
12. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. М.: Айрис Пресс, 2004. 240 с.
13. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 259 с.

14. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
15. Головин Б.Д. Основы культуры речи: учебник для вузов. М.: Высшая школа, 2008. 344 с.
16. Гурина Р.В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний: монография. М.: Народное образование, 2005. 175 с.
17. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
18. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование. М.: МГГУ, 2007. 59 с.
19. Ишханян Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранным языкам. М., 1996. 242 с.
20. Кожухарь Т.А. Развитие речевой компетенции на уроках английского языка. К., 2014. <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/11/01/razvitie-rechevoy-kompetentsii-na>
21. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: уч. пособие. М., 2000. 181 с.
22. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку: учебное пособие/ Коньшева А.В. Санкт-Петербург. 2006. 205с.
23. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.; Под общ. ред. Кубряковой Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / М.: Филол. фак.
24. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 367 с.
25. Линькова Н.П. Игры, игрушки и воспитание способностей: учебное пособие. М.: Просвещение, 1969. 103с.
26. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981. 431 с.
27. Макаренко А.С. Собрание сочинений в четырёх томах. Книга №2. Л.: ЛГУ, Вища школа, 1985. 2208 с.
28. Манилова, М.Я. Игра на уроке английского языка: учебное пособие для студентов пед. Колледжей.

29. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 1992. 445 с.
30. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. М., 2003. 672 с.
31. Минский М.Л. Фреймы для представления знаний. М.; Энергия, 1979.
32. Миролюбов А.А. Методика обучения ИЯ как педагогическая наука. М., 1983. 578 с.
33. Наибадзе О.Ш. Речевая компетенция говорящего. М.: Флинта, 2012. 192 с.
34. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
35. Никонова Ж.В. Теория фреймов в лингвистических исследованиях. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 144 с
36. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. 353 с.
37. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
38. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в школе. Минск, 1982. 223 с.
39. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
40. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Журнал «Язык и культура». М.: Еврошкола, 2014, 1(25), 123-140 с.
41. Скалкин В.Л., Обучение диалогической речи (на материале английского языка). К.: Радянська школа, 1989. 158 с.
42. Соколова Т.Е. Системный подход к развитию речи младших школьников: учеб.-метод. пособие. Самара, 2008. 167 с.
43. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

44. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
45. Тарасов Е.Ф. Диалог культур в зеркале языка. Встречи этнических культур в зеркале языка. М., 2002. С. 110 - 121.
46. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранных языков / Утробина А.А. М., 77-78 с.
47. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания: пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Прогресс, 1988. Вып. 23. 52-92 с.
48. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка. М., 2008. 113 с.
49. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972. 122 с.
50. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Интернет-журнал "Эйдос". 2002. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
51. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке / Учебное пособие. М.: Просвещение, 1980. 135 с.
52. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
53. Шишкова М.И. Развитие коммуникативной функции речи старшеклассников на уроках литературного чтения. М., 2005. 187 с.
54. Шипицина Л.М. Основы коммуникации. СПб., 1995. 124 с.
55. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филомантис, 2007. 480 с.
56. Якубинский Л.П. О диалогической речи. М.: Наука, 1986. 17– 58 с.