**Содержание**

Введение

1. Диалогическая речь как форма говорения

1.1 Лингвистическая характеристика диалогической речи

1.2 Психологическая характеристика диалогической речи

2. Обучение диалогической речи на начальном этапе в средней школе

2.1 Диалог как объект обучения в средней школе

2.2 Методы обучения диалогической речи

2.3Упражнения в обучении диалогической речи

2.4 Нетрадиционные методы обучения диалогической речи

Заключение

Список литературы

**Введение**

Основной и ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке — одна из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время. И, тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического разрешения, поскольку современные требования к диалогической речи - научить учащихся вести беседу на изучаемом иностранном языке — не всегда и в полной мере выполняются.

Создавшееся положение требует новых поисков более рациональной методики обучения диалогической речи, при которой желаемые практические результаты достигались бы кратчайшим путем, с минимальной затратой времени и усилий, а сам процесс обучения стал бы посильным, интересным и увлекательным для обучающихся.

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

Уже на начальном этапе обучения английскому языку учащиеся могут, а учитель должен им помочь приобрести умение пользоваться изучаемым языком для общения.

На начальном этапе устное начало с первых шагов создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка, учитывая способности учащегося 8 – 10 лет к более легкому восприятию звучащей речи и воспроизведению услышанного и приближает процесс обучения к условиям реального общения, что вызывает интерес учащихся к предмету и создает высокую мотивацию к изучению английского языка.

Говоря о задачах обучения диалогу, надо отметить, что методика обучения диалогической речи не так давно выделилась в самостоятельный аспект обучения устной речи. В этой области есть еще много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования. К их числу можно отнести: соотношение диалогической и монологической речи в курсе средней школы; принципы и приемы создания коммуникативной обстановки на уроке; особенности восприятия речи в процессе диалога; отбор ситуаций, лежащих в основе обучения диалогу на разных этапах обучения; способы создания диалогической речевой ситуации на уроке; возможности использования ТСО для обучения диалогу; отбор материала для обучения диалогу.

**Актуальность** работы обусловлена особым местом, которое занимает диалогическая речь в методике обучения иностранным языкам.

**Объектом** исследования является учебный процесс в средней школе.

**Предметом** нашего исследования является диалогическая речь.

**Проблема** исследования - обучение диалогической речи на начальной ступени обучения.

**Цель** нашей курсовой работы: проанализировать методическую и теоретическую литературу по предмету исследования, ознакомиться с опытом обучения диалогической речи на начальной ступени обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать методическую и теоретическую литературу по проблеме исследования.

2. Раскрыть сущность и задачи обучения диалогической речи

3. Рассмотреть лингвистическую и психологическую характеристику диалогической речи.

4. Изучить методы и приемы обучения диалогической речи на начальной ступени обучения.

При написании данной курсовой работы применялись следующие **методы научного исследования**:

1) теоретический анализ научных трудов посвященных данной проблеме;

2) методы описания и синтеза.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения. Во введении обосновывается актуальность проводимого исследования, формулируется его цель и задачи.

В первой главе даны лингвистические и психологические характеристики диалогической речи. Во второй главе мы исследуем различные подходы к обучению диалогической речи на начальном этапе. В заключение представлены выводы по работе. В приложении представлен план урока по обучению диалогической речи в 6 классе.

Теоретической основой нашей работы являются труды отечественных методистов и педагогов: Т. В. Роговой, И. Н. Верещагиной, И. А. Зимней, Е. И. Пассова, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А.Миролюбова, С. К.Фоломкиной, С. Ф. Шатилова и др. В этих работах раскрываются цели, задачи, принципы, условия, технологии, формы и средства обучения диалогической речи. В работе также исследовался опыт учителей иностранного языка: Е. П. Будниченко, Е. В. Борзовой, О.Брагиной, Л. И. Жолнерик, О. В. Калимулиной, Л. М. Кучеровой, Н. К.Скляренко, Т. И. Олейник и других педагогов.

**1. Диалогическая речь как форма говорения**

**1.1 Лингвистическая характеристика диалогической речи**

Каждая из двух форм устной речи — диалогической и монологической — имеет свои лингвистические особенности, поэтому к обучению каждой из них необходим дифференцированный подход.

Под диалогом понимается форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. В основе любого диалога лежат различные высказывания, комбинирование которыми составляет его сущность.

По цели общепринято выделять повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания, каждое из них может быть утвердительным и отрицательным. Повествование состоит в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии. Вопросы имеют целью побудить собеседника высказать мысль, интересующую говорящего. В побудительных высказываниях выражается волеизъявление говорящего: приказ, просьба, мольба, угроза, совет, предложение, предостережение; согласие, разрешение, отказ; призыв, приглашение к совместному действию; желание.

Каждое из трех названных высказываний может стать восклицательным при соответствующей эмоциональной окраске, выражающейся в соответствующей интонации. Восклицательной интонации нередко сопутствует особая структура. Так, в английском языке восклицательные предложения часто начинаются с местоимения *what* или наречия *How: How well he reads! How clever she is! What an interesting book that is!*

Этими типами охватывается бесконечное многообразие конкретных высказываний, которыми обмениваются говорящие в процессе общения. Как показывают специальные исследования, все они весьма распространены в диалогической речи на разных языках.

Диалогическая речь имеет свои особенности в отношении подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Так, для нее, характерно употребление вводных слов, междометий, штампов, выражений оценочного характера, отражающих реакцию, говорящего на полученную информацию, отрицающих или подтверждающих высказанную мысль, выражающих сомнение, удивление, пожелание и т. п.

В диалоге в большей степени, чем в монологе, употребляются сокращенные и слабые формы слов, такие как *I'll, you'll, doesn't, shan't, won't, can't, I'd, he'd, you're* и др. Возможно опущение неспрягаемой части сказуемого и инфинитива при модальных глаголах:

*Have you read this book?* — *Yes, I have.*

*Can you speak English?* — *Yes, I can.*

Для диалога характерно широкое использование экстралингвистических средств выражения мысли: жестов, мимики, указаний на окружающие предметы. Соотнесенность в речи языковых и неязыковых знаков определяется как ситуативность. Ситуация — совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение — облегчает общение, способствует экономии языковых средств[15, c. 245-246].

**1.2 Психологическая характеристика диалогической речи**

В психологическом плане диалогическая речь всегда обладает следующими характеристиками:

1. Диалогическая речь всегда **мотивирована.** Это означает, что мы всегда говорим по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику непременно нужно учитывать на начальном этапе. Нужно вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие, что, к сожалению, часто наблюдается в школе, когда учащемуся не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть. К таким условиям, прежде всего можно отнести использование таких стимулов, которые бы вызывали у учащегося потребность «выразить себя». Это возможно при создании благоприятного психологического климата располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения с учителем и в коллективе класса, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить эти задания хорошо.
2. **Речь всегда обращена к слушателю, адресована аудитории**. Это означает, что мы всегда говорим с кем-то, для кого-то, чтобы высказать свое мнение, поделиться мыслями, убедить, доказать, спросить, попросить, и т д. Иными словами, речь должна носить обращенный характер. Эта характеристика тесно связана с предыдущей. Говорящий привлекает слушателей тогда, когда он выражает что-то свое, индивидуальное. Так, если учащийся рассказывает о своем любимом животном, да еще показывает фотографию или игрушку (Например, собаки ), он «создает» себе слушателя, и его речи приобретает обращенный характер. В задачу учителя входит давать такие задания, такие установки, исходя из конкретных условий группы, которые бы реализовали эти характеристики речи
3. Речь всегда **эмоционально окрашена**, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит. При обучении речи, начиная с первых высказываний, нужно, по возможности учитывать эту характеристику. Она также связана с предыдущими двумя. Если ученик говорит о своем, пусть теми же ограниченными языковыми средствами, то его речь будет эмоционально окрашена, она будет выражать его отношение к тому, что он говорит. Например во фразе I like my dog very mach он непременно выделит слово “like” или “very” и т д..
4. Речь всегда **ситуативно обусловлена**, так как она протекает в определенной ситуации. Это необходимо учитывать в школьной практике. На уроке учителю следует приобщить учащихся к обучению на английском языке путем использования реальных ситуаций или путем создания учебно-речевых ситуаций с помощью наглядности: игрушек, предметов, картинок, рисунков, аппликаций и т д., а также вербально-словесным описанием ситуации, например, “Давайте поговорим о ваших мамах”[18, c. 138-140].

**2. Обучение диалогической речи на начальном этапе в средней школе**

**2.1 Диалог как объект обучения в средней школе**

В методической литературе отражены три разных подхода к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку. Диалог рассматривается как средство усвоения иностранного языка (языкового материала); как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку; как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения. В настоящей работе отражен третий подход к обучению диалогу.

Современная теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Диалогическая речь формируется под влиянием мотивов деятельности. Она имеет определенную цель и задачу. Единицей диалогической речи так же, как и монологической, является речевой акт, или речевое действие.

Особенности диалога: в рамках одного речевого акта имеет место сочетание рецепции и репродукции; речевое целое конструируется двумя (или несколькими) собеседниками; каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.

Выделяют следующие экстралингвистические черты диалога, являющиеся следствием участия в нем нескольких партнеров: коллективность информации; возможную разноплановость информации; различия в оценке информации; активное участие в речи мимики, жестов, действий партнеров; влияние предметного окружения собеседников

Диалогическая речь значительно менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнера, на типичные для диалога повтор.

Диалогическое речевое действие осуществляется в условиях общей для обоих участников, речевой ситуации. **Под речевой ситуацией понимается совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия.** К числу таких факторов относят место диалогического речевого действия в деятельностном акте и вытекающие отсюда мотивы и цели; условия, в которых совершается речевое действие, характер ролей, в которых выступают участники диалога; коммуникативные психологические установки, из которых исходят говорящие; предмет беседы и уровень информированности участников диалога.

Диалогическое речевое действие, как и всякое действие, может быть одношаговым и многошаговым, может выступать в качестве составной части целого и рассматриваться как целое, составленное из частей. Речевой акт определяется как установление соответствия между двумя деятельностями и включение речевой деятельности в более широкую систему деятельности в качестве одного из необходимых и взаимообусловленных компонентов последней. В естественном деятельностном акте речевое действие по-разному может соотноситься с деятельностью в целом, играть большую или меньшую роль в достижении конечной цели.

Степень развернутости диалогического действия зависит от характера соотношения его с неречевым. Если цель деятельностного акта осуществляется в основном за счет неречевого действия, акт речи бывает свернутым, одношаговым. Одношаговое речевое действие занимает подчиненное положение в деятельностном акте, может осуществляться параллельно с другим действием и иметь с ним общую мотивацию. Фоном для него служит статичная внешняя ситуация, объединяющая обоих участников. Занятые совместной производственной деятельностью или домашними делами, люди обмениваются 1–2 краткими репликами с целью прокорректировать выполняемое действие, получить справку или недостающий предмет для его выполнения, привлечь другого человека к совместным действиям, оценить его действия или совместно наблюдаемые действия других людей или просто пожелать друг другу доброго здоровья, поздравить с праздником.

Многошаговым речевое действие может быть тогда, когда оно является доминирующим в деятельностном акте. Мотивы такого действия могут совпадать с социальными потребностями говорящих (с потребностью самовыражения, общения, самоутверждения, познания). Цель высказывания может состоять в том, чтобы переубедить собеседника в чем-то, дать инструкцию, выразить свои чувства, получить сведения и т. д. Многошаговое речевое действие может предшествовать неречевому (тогда целью будет планирование); может следовать за ним (обсуждение результатов, воспоминания). Где и когда происходит спор или обмен воспоминаниями, не столь существенно для содержания разговора. Он вызван внутренней ситуацией, на первый план выступают особенности говорящего: его вкусы, взгляды, степень его информированности по данному вопросу и многое другое.

Промежуточной формой между одношаговым и многошаговым действием является диалог. Такие диалоги ведутся преимущественно в сфере обслуживания, где акт коммуникации осуществляется между человеком, выполняющим предметное действие, и заказчиком. Такой диалог возникает на базе внешней ситуации. Содержание его более или менее стереотипно, язык изобилует штампами. Качественные характеристики сближают его с одношаговым действием. Однако по количеству сообщений на каждого участника такой диалог ближе к многошаговому действию [20, c. 206-212].

При обучении школьников диалогической речи решаются следующие основные задачи: ***Во-первых****,* дать понятие диалога во всем его многообразии, в его естественной форме, чтобы ребята убедились, что вопросо-ответная форма — лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения. На различных примерах следует показать ученикам, что речь лишь тогда будет живой, естественной и по-настоящему диалогической, если в содержание реплик будут включаться приветствия, сообщения, приглашения, выражение различного рода чувств (удивления, благодарности, уверенности, сомнения), оценка фактов и т. д.

***Во-вторых****,* обучить ребят нужным репликам, затренировать их до уровня автоматизма при употреблении в конкретной ситуации.

***В-третьих****,* научить школьников обмениваться этими репликами в соответствующих ситуациях, т. е. научить их вести собственно диалог. Осуществлению этих задач, помимо чисто методических приемов, помогает непосредственно языковой материал учебников с системой лексических подборок, специальных упражнений и текстов [2, c. 22].

**2.2 Методы обучения диалогической речи**

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный.

При ***дедуктивном методе*** обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый.

Сторонники такого метода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и т.п. Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умения самостоятельно использовать материал в речи, сосредоточивая внимание на формальной стороне речи. Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях.

Второй метод – **индуктивный** – предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот метод приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения.

Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании первичных умений, и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль, не для заучивания, а как образец для подражания.

В соответствии с индуктивным методом обучения подготовка к ведению диалога включает:

1. совершенствование психических механизмов диалогической речи;

2. формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи;

3. овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации [20, c. 217-218].

**2.3 Упражнения в обучении диалогической речи**

В зависимости от вида ситуации, положенной в основу обучения, речевые упражнения делятся на две группы, каждая из которых обеспечивает формирование определенной ступени в обучении диалогической речи.

В качестве первой ступени рассматривается обучение диалогу, имеющему характер малошагового действия на основе **микроситуации**. Для совершенствования одношагового речевого действия необходимо сформировать умение выражать свои мысли посредством высказываний в определенных видах взаимосвязи. Это умение включает три компонента:

а) реакцию опорной репликой на ситуацию;

б) понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию;

в) реакцию на опорную реплику, опираясь на ситуацию и используя функциональные и структурные связи.

Учащихся нужно научить не только реагировать на опорную реплику, но и подавать ее, начинать разговор, опираясь на обстановку или поставленную учителем цель, устанавливать связи между ситуацией и высказыванием. Начало разговора представляет особую трудность для учащихся, так как требует умения самостоятельно находить предмет разговора. Диалог может начинаться с сообщения, вопроса, побуждения. Поэтому микроситуации следует подбирать таким образом, чтобы тренировать учащихся в каждом виде опорных реплик.

В младших классах отрабатывается более легкое начало разговора – вопрос или побуждение. На среднем этапе – сообщение. Опорная реплика должна соответствовать ситуации, быть обоснованной, побуждать собеседника высказывать ответные суждения.

Упражнения на функциональной основе проводятся с опорой на микроситуацию. **Микроситуацией называют ситуацию, речевой реакцией на которую является сочетание двух-трех взаимосвязанных реплик.** Например ситуации необходимости, непонятной или неопределенной информации, установления контакта и др.

Микроситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации, целью которой может быть: перейти улицу, узнать адрес, попросить принести что-либо (книгу, марки, рисунки) и т. п. Речевое действие выступает в качестве одной из операций, если для достижения поставленной цели не хватает информации (например, пешеход не знает, где переход; отсутствует адрес человека, к которому нужно пойти; отсутствует необходимый предмет). Поэтому наряду с поставленной целью в состав ситуации должны входить и условия.

Неотъемлемым компонентом внешней ситуации является обстановка, на фоне которой развертывается диалог, – место действия, время, предметное окружение, предметные действия, взаимоотношения участников диалога, вытекающие из особенностей их ролей. Каждый из перечисленных факторов может стать компонентом условно речевой ситуации (УРС) только при том условии, если с ним связаны определенные речевые реакции. Поскольку центральным звеном такой ситуации является действие, а не личность, выполняющая это, действие, роли участников ситуации не имеют решающего значения.

В описании таких ситуаций чаще всего фигурируют обобщенные персонажи: приезжий, прохожий, мальчик, одноклассники и др. Или же ученикам предлагают выступать в ситуации от собственного имени, например: «Вам надо найти остановку троллейбуса. С каким вопросом вы обратитесь к прохожему, какой ответ даст москвич?» В отдельных случаях приходится обращаться к социально-фиксированным ролям – милиционера, кондуктора, кассира. Однако обращение к таким ролям более типично для ситуаций, лежащих в основе так называемого малошагового действия, для воспроизведения которого в учебной обстановке учащимся могут быть предложены роли продавца и покупателя, библиотекаря и читателя, кассира, продающего билеты, и путешественника и т. д.

То обстоятельство, что обстановка играет существенную роль для определения содержания одношагового и малошагового диалога, позволяет широко использовать изобразительную наглядность для репрезентации ситуаций, лежащих в основе таких действий. Например, на картинке изображена улица, невдалеке видна автобусная остановка, на которую мальчик указывает девочке. Двое учеников должны обменяться фразами, естественными в такой ситуации. Или ученикам предъявляется сюжетная картинка или серия картинок, диафильм. Ученики выступают от имени персонажей, изображенных на картинке, и обмениваются репликами в связи с ситуацией.

Упражнения на основе микроситуации по характеру реакции близки к контекстным, однако необходимость учитывать предлагаемые обстоятельства для правильной реакции требует большей активизации мыслительной деятельности учащихся приближает учебный диалог к естественному. Обучение ведению многошагового диалога на основе макроситуации осуществляется с учетом структуры речевого действия, которое складывается из программирования, осуществления программы и сопоставления того и другого. Отправляясь от цели разговора и учитывая особенности собеседника, каждый из участников разговора определяет общую программу своих высказываний, а затем по ходу разговора в зависимости от содержания и формы сообщений партнера, уточняет характер следующей реплики. Ведение диалога на логической основе – творческая деятельность. Задача обучения состоит в том, чтобы дать учащимся опыт в такого рода деятельности, подготовить к ней.

Речевое поведение участников диалога, как и всякий вид человеческой деятельности, включает программируемые (алгоритмические) и непрограммируемые (эвристические) компоненты. Первые отражают нормы речевого поведения в стандартизованных ситуациях, принятые в данном сообществе; вторые связаны с особенностями говорящего, со специфическим характером ситуации и с оценкой данной ситуации говорящим. Обучение диалогу, поэтому подразумевает как тренировку в речевых действиях в типичных, повторяющихся условиях, что вырабатывает готовность к действию, танк и накопление опыта самостоятельной ориентировки в разнообразных вариантах речевых ситуаций, требующих элементов творчества, самовыражения, своего видения ситуации. Только полное сочетание этих двух аспектов обучения речевому взаимодействию на уроках иностранного языка может обеспечить практическое владение языком.

Эти задачи решаются с помощью упражнений на основе **макроситуаций**, которые включают следующие этапы:

1) постановку задачи; коллективное составление диалога под руководством преподавателя (этот этап постепенно свертывается и, наконец, совсем выпадает);

2) ведение диалога с учителем (со временем также опускается); самостоятельное ведение диалогов учащимися;

3) прослушивание с целью сравнения диалога на основе данной ситуации или близкой к ней в исполнении носителей языка, артистов или дикторов.

Макроситуация динамична, она призвана поддерживать развернутый диалог, давая логическую нить беседе и обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Ситуация должна возбуждать у учащихся потребность в общении, на основе которой возникают реально значимые для обучаемого мотивы и цели. В этом состоит основная задача и основная трудность обучения диалогу на том этапе, когда механизм диалога уже подготовлен и надо дать сформированным навыкам и умениям выход в речь. Выполнение этой задачи связано с выбором предмета речи, правильной постановкой задачи, подбором участников.

Поэтому основные компоненты макроситуации – тема, цель и роли.

Тема должна быть злободневной. На уроке иностранного языка естественно говорить о том, что является в данный момент предметом разговоров дома, на перемене, после уроков и соответствует намеченной теме. При выборе темы необходимо учитывать и возможность разных подходов к ее освещению, наличие спорных положений. Задание-стимул должно дать толчок к речевой деятельности (а не сообщать содержание речи, как это часто бывает).

Цель должна быть поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников беседы, указывала на характер их взаимодействия. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку диктальную (например: «Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»); одномодальную – модального согласия (например: «Обсудите фильм, который вам обоим понравился»); разномодальную (например: «Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас»).

Реакция ученика на ситуацию будет зависеть от того, как он ее интерпретирует, как он понимает свою роль и цель своего участия в акте коммуникации и как относится к предложенной роли, насколько она ему импонирует, в какой степени ему близка предложенная мотивация [20, c. 220-225].

Все упражнения должны отвечать, кроме того, следующим требованиям:

- быть посильными по объему;

- учитывать постепенное нарастание трудностей (с точки зрения материала, условий выполнения и характера речевой деятельности);

- апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления;

- быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной целей выполнения упражнений);

- активизировать деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации [7, c. 264].

На протяжении всей педагогический практики в школе при обучении навыков говорения, мною делался акцент на аудирование текстов и демонстрацию диалогов-образцов.

На уроках английского языка в 6 классе я использовала ситуации вербального характера для обучения диалогической речи. Я старалась варьировать задания, предлагая осуществлять как несложные преобразования, так и самостоятельные речевые сообщения.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение способствуют развитию друг друга в процессе обучения, так как понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мыслительного плана или конспекта будущего высказывания.

Зная о том, что продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов и затруднить образование акустико-актикуляционных признаков, нами были выбраны небольшие тексты и все трудности фонетические, лексические, грамматические снимались до того, как звучал текст. Ребятам предлагалось выполнить несколько заданий:

* составить план;
* ответить на вопросы к тексту (устно);
* пересказать текст;
* обсудить текст и высказать свою точку зрения;
* составить диалоги по содержанию текста;
* провести сопоставительный анализ того, о чем говорится в тексте и того, что находит отражение в реальной действительности.

Развитию навыков диалогической речи также способствуют различные игры. В своей практике я использовала игру хвастун.

This boy is a boaster. This is what he said.

1) Yesterday I cleaned my teeth in the morning, in the afternoon and in the evening.

2) Yesterday I washed my hands and face ten times.

3) Yesterday I helped my friends to do their homework.

1. 4) Yesterday I played chess with a champion.

5) Yesterday I watched TV at night.

6) Yesterday I skated at the stadium.

Задания:

1) Express your doubt.

2) Disagree with him,

Такая игра одновременно способствует более легкому заучиванию грамматики.

Очень важно научить учащихся быстрому реагированию на стимулирующие вопросы. Для этого я использовалаигру «Пинг-понг».

– Do you like to play badminton?

– Yes, I do.

– Can you play it well?

– Yes, I can.

– Did you play it in summer?

– Yes, I did.

– Is it difficult to play it?

– No it isn't.

– Will you teach me to play it?

– Yes, it's my pleasure.

Эта игра, проводимая в быстром темпе, формирует у учащихся правильную реакцию на стимулирующие разнообразные вопросы. Учитель начинает эту игру, а затем передает свою функцию детям. Повторяя подобную работу в ходе обучения реагированию, а оно должно проходить на протяжении всего начального этапа, потому что составляет суть беседы (диалога), учитель добивается формирования этого важного умения.

В процессе обучения реагированию начинается обучение и стимулированию. Этой же цели служит и ряд упражнений, мер побуждение учащихся к началу диалога через косвенный вопрос.

Т – Igor, ask Petya what he did yesterday.

Igor – Petya, what did you do yesterday?

Petya – I walked with my dog.

Чтобы достичь эту целя я использовала игру «Угадай». Ученик выходит класса, а класс задумывает какой-нибудь предмет, его хождение или действие с ним. Вопрос для отгадывания должен быть очень простым, однотипным: Is it a ...? или отгадывающие задают ряд вопросов, например: What colour is it? Where is it? Is it large or small? What can we do with it? Etc.

В такой игре учащиеся учатся стимулированию речи с помощью вопросов. Однако стимулом для начала беседы может быть и утверждение. И это надо показать учащимся. Например, учитель дает реагирующую реплику и просит детей подобрать разные высказывания-стимулы, которые бы вызвали данную реакцию. Например: Т – With whom did you go there? Возможны стимулы:

– I went to the theatre yesterday.

– I went to the country last Sunday.

– We went to the Zoo last Saturday. Etc.

Учитель может предложить учащимся развернуть стимулирующее высказывание. Например, та же реакция With whom did you go there? может быть вызвана следующими стимулами:

– I like “Buratino” very much. I went to the theatre yesterday.

– The weather was so fine. We went to the country last Sunday.

– I like to sing and dance. We went to our friends last weak.

– I am fond of animals. We went to the Zoo last Saturday.

Во время педагогической практики я отметила для себя, что для обучения неподготовленной устной речи большое значение имеет систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности. Для создания проблемных ситуаций, которые в дальнейшем приводят к формированию навыков говорения я прибегала к различным источникам информации (книга, газета, аудио и видео записи) и разным по своему характеру вербальным и не вербальным опорам.

**2.4 Нетрадиционные методы обучения диалогической речи**

VI класс является важным и решающим этапом в плане обучения школьников диалогической речи, так как именно в этом классе в основном завершается овладение устной речью. В последующих классах сформированные навыки и умения поддерживаются на уровне программных требований для VI класса. В плане диалогической речи ученики должны уметь вести беседу, реализуя такие коммуникативные функции, как получение информации; обмен мнениями (впечатлениями, суждениями) о спектакле, фильме, книге и т. п.; возражение по поводу оценки того или иного факта, события с обоснованием своей точки зрения. При этом учащиеся должны использовать в своей речи различные инициативные реплики (вопросы, восклицания, просьбы, приказания, приглашения) и ответные реплики (согласие или отказ, сообщение сведений, переспрос, возражение, дополнение, уточнение). Существенным является также тот факт, что в VI классе отмечается снижение мотивации к изучению иностранного языка у школьников. Поэтому, не обеспечив мотивации, невозможно добиться выполнения программных требований. В методических работах исследована роль личностной индивидуализации как одного из источников создания мотивации.

Как показал опыт работы одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся являются нетрадиционные методы обучения. К ним можно отнести ролевые игры и прием инсценировки.

В методической литературе ролевая игра определяется как спонтанное поведение учащихся, их реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. **Ролевая игра — это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного в участников иноязычного общения**.

Обязательным элементом игр является разрешение проблемной ситуации. Это улучшает мотивированность высказываний, делает их более аргументированными и эмоциональными. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Поиск решения поставленной задачи обусловливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у учащихся. И, наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника.

Исследователи разработали определенные правила ролевых игр, а именно:

* учащийся должен уметь поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни;
* учащийся должен адаптироваться к своей роли в предложенной ситуации, при этом в одних случаях он может играть самого себя, в других — взять на себя воображаемую роль;

— участникам ролевых игр необходимо вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни, их поведение должно соответствовать их роли;

— участники игры должны концентрировать свое внимание на использовании единиц иностранного языка в целях коммуникации, а не на их закреплении.

Помимо перечисленных правил выделяются пять категорий ролей:

1. врожденные, т. е. определяющие пол и возраст участника игры,

2) приписанные, т. е. национальность или принадлежность к той или иной социальной группе,

1. приобретенные, т. е. конкретизирующие профессию,
2. действенные, т. е. предлагающие круг действий в данной ситуации (например, визит к врачу),
3. функциональные, т. е. определяющие функции общения (например, предложение помощи, выражение сочувствия).

Наиболее важными при обучении иностранному языку представляются две последние категории ролей. В частности, функциональные роли могут рассматриваться как минимальные коммуникативные блоки, из которых складывается ролевая игра. Эти блоки могут войти во множество различных ситуаций, поэтому их необходимо отрабатывать на подготовительном этапе. А действенные помогают выбрать путь решения поставленной задачи.

Некоторые методисты отмечают, что дети с удовольствием погружаются в ролевые игры, в то время как взрослые и подростки не очень активно в них участвуют, боясь показаться смешными. Поэтому очень важно подготовить учащихся к ролевой игре. Прежде всего, следует по-иному разместить учащихся в аудитории. Наиболее рациональным представляется размещение полукругом, когда каждый учащийся находится в контакте и с учителем, и с товарищами.

Большинство методистов выделяют в ролевой игре три этапа: **подготовительный, собственно игру и заключительный***.* Некоторые авторы предлагают более детальный план:

* подготовительный этап в классе,
* подготовительный этап дома,
* собственно игра,
* заключительный этап.

Подготовительный этап в классе предусматривает вступительную беседу преподавателя, который знакомит учащихся с ролевой ситуацией и с лексикой ролевой игры. Подготовка дома включает чтение текстов, статей по проблеме.

После проведения ролевой игры необходимым элементом является **заключительный этап,**предусматривающий выполнение определенных заданий (например, написать статью в газету по проблеме, письмо другу и т. д.).

В зависимости от цели занятия и уровня подготовленности учащихся ролевые игры могут проводиться в парах, в подгруппах и в целой группе.

**Ролевая игра в парах**— самый простой вид ролевых игр. Здесь можно использовать анкеты, которые учащиеся должны заполнить, задавая друг другу вопросы.

**Ролевые игры в подгруппах**могут проводиться по-разному. Многие авторы считают, что все подгруппы должны играть одновременно, а преподаватель контролировать их работу, переходя от одной подгруппы к другой. Но допускается и такой вариант, когда подгруппы играют по очереди: одна подгруппа играет, а остальные слушают и оценивают с тем, чтобы принять участие в дальнейшем обсуждении. Иногда работа в подгруппах может быть первой ступенью к проведению ролевых игр на более высоком уровне — когда все участники разыгрывают дискуссии, «круглые столы» и др.

Заслуживают внимания и так называемые **«ролевые карты».** Каждый участник получает карточку, одна ее сторона одинакова для всех, она содержит информацию о ролевой ситуации, о проблеме, которую надо решить. Обратная сторона карточек содержит информацию о данном действующем лице, указывает возможную линию его поведения.

Итак, ролевая игра:

* это обучение в действии, повышающее качество обучения;
* это в высшей степени мотивирующий фактор, так как она (игра) вызывает интерес учащихся, особенно в плане непредсказуемости развязки;
* дает учащимся опору: подсказывает, какими речевыми моделями можно выразить ту или иную мысль именно в данной конкретной ситуации;
* сопровождается, как правило, эмоциональным подъемом, что положительно влияет на качество обучения, повышает его эффективность [11, c. 17-18].

В основу приема инсценировки положены такие принципы:

а) никакой подготовительной работы (написание сценария, подготовка костюмов, декораций, заучивание ролей и т. п.) не проводится;

б) инсценировка осуществляется непосредственно на уроке, на заключительном его этапе (как правило, в течение 5-10 минут);

в) материалом для инсценировки является только известные всем учащимся произведения (сказки, рассказы или их фрагменты);

г) ученикам предоставляется полная свобода выбора языковых средств для реализации выбранной роли, сохраняется лишь фабула произведения;

д) при распределении ролей нужно стремиться к тому, чтобы каждый раз школьник получил новую роль.

В спектакле возможно участие учителя в роли сказочника или ведущего, чтобы и подключиться к работе в том случае, если возникла нестандартная ситуация или, например, ребята значительно отклонились от сюжета произведения. Учитель также регулирует соотношение сильных и слабых учеников.

Естественно, что постановка не является самоцелью, а лишь служит интересам усвоения программного материала, помогая создать ситуацию, в которой желание речевой деятельности у школьников значительно опережает их языковые возможности, Создавая тем самым исключительно благоприятные условия для усвоения новых знаний, развития навыков употребления новых речевых единиц в речи.

Например, уже в начале учебного года учащиеся могут инсценировать сказку «Репка».

Действия учителя и учеников включают условно четыре этапа.

1. **Ознакомление с ситуацией**. Учитель устанавливает декорацию (картонный домик), которая затем всегда ассоциируется у ребят с театром. Учитель приглашает учеников подготовить постановку сказки «Репка» и объявляет, что театру нужны актеры на роли дедушки, бабушки, внучки и.д. Сформировав труппу, учитель вводит необходимую лексику.

В данном случае это слово turnip, фраза Here I am. Вместо слов *бабушка, дедушка* предлагается использовать известные детям Mummy, Daddy.

Учащиеся, не включенные в труппу, входят в состав жюри. Потом они будут актерами и покажут свою интерпретацию сказки.

1. **Постановка задач.** Учитель поясняет: прежде чем сыграть свою роль, каждый ученик должен выяснить все о репке с помощью доступных ему языковых средств, стараясь употребить в диалоге как можно больше знакомых слов и структур.
2. **Инсценировка.** Приведем примерный вариант.

Daddy (прогуливаясь по сцене, неожиданно останавливается): Oh, what is this? Is this a flower? No ... .(Отвечает себе.) Is is a small tree? No ... . Oh, it's a turnip! It is Masha's turnip! What a big yellow turnip! (Пытается вытянуть репку из земли.) One, two, three... . Mummy, come here!

M u m m y: Oh, what's this? Is this a flower or turnip?

Daddy: This isn't a flower. It's a turnip!

Mummy: Whose turnip is this?

Daddy: It's Masha's turnip. (Пытаютcя вытянуть репку.) One, two, three, four ... .

Mummy: Masha, come here!

Masha: Oh, what's this? Is it my turnip?

Mummy and Daddy (вместе): Yes, it is! (Тянут репку.) One, two, three, four, five... . Dog, come here!

Dog: Whose turnip is this?

Masha: It's my turnip. (Тянут репку.) One, two, three, four... . Cat, come here!

Cat: Oh, what's this? Is this a flower or a turnip?

Dog: This isn't a flower. It's a turnip!

Cat: Is it Masha's turnip?

Dog: Yes, it is!

Далее действие продолжается по той же схеме. Инсценировка заканчивается фразой «репки»: Here I am!

4. **Подведение итогов**. В заключение учитель благодарит актеров, просит жюри назвать лучшего ученика (того, кто употребил больше лексики, допустив при этом меньше ошибок) и в случае необходимости анализирует речь актеров с точки зрения грамматики, лексики, узуса и т. д. в форме рекомендаций к следующим спектаклям.

Аналогичным образом можно инсценировать сказку «Красная Шапочка», для чего понадобится ввести новые слова birthday, wolf и выражение Many happy returns of the day. Целесообразно разделить сказку на эпизоды и в конце каждого урока показывать очередной отрывок, стараясь увязать его с конкретными программными требованиями соответствующего этапа обучения.

Желательно, чтобы в конце очередной четверти дети выступили со спектаклем (в полном объеме) перед учащимися других классов и родителями. Это хороший стимул к активному участию школьников в театре.

Хотя предлагаемый прием не представляет значительной трудности для учителя, хотелось бы обратить внимание на второй этап (постановка задач). Задания следует сформулировать так, чтобы они отражали *только конечную цель коммуникации,* например: выяснить все о репке, узнать, где находится дом бабушки, какой он, рассказать зрителям о персонажах сказки, познакомиться с другими действующими лицами и т. п. Нельзя ограничивать учеников в выборе языковых и речевых средств.

При таком подходе речевое поведение каждого зависит от речевого поведения партнера. Именно поэтому сценарий заранее не создается, это противоречит идее приема. Конечно, возможны отклонения, часто неожиданные, от сюжета произведения, но в большинстве случаев они вызывают лишь положительные эмоции у публики и дают возможность включить новые персонажи, что облегчает решение учебных задач. В крайнем случае, учитель (в роли сказочника) может легко устранить эти отклонения.

Чем чаще учитель обращается к театральным постановкам на уроке, тем меньше времени и усилий расходуется на ознакомление с ситуацией и постановку задач и тем чаще ученики могут меняться ролями. Это очень важно для развития навыков речевого поведения в разных ситуациях.

Использования театра на уроке показывает высокую эффективность этого приема, прежде всего для развития навыков и умений неподготовленной устной речи на основе мотивации речевых действий. Мало кто из учащихся остается равнодушным перед возможностью попробовать себя в актерском амплуа, все дети становятся активными участниками или свидетелями использования иностранного языка; сначала сознательно, а затем и подсознательно «привязывают» различные речевые обороты к определенным ситуациям общения; более уверенно оперируют ими при выполнении коммуникативно-направленных упражнений; быстро овладевают новой, обусловленной сюжетом лексикой; в последующем, легко справляются с программными заданиями типа: *"Listen, read and act", "Dramatize the text"* [22, c. 58-60].

В последние годы большое распространение получили так называемые Jazz Chants, т. е. использование джазовых мелодий в качестве ритмической и мелодической основы для формирования речевых навыков употребления той или иной структуры, речевой формы. Ритмически и мелодически оформленная структура запоминается легко и надолго (именно поэтому выучить наизусть стихотворение значительно легче, чем отрывок прозы).

***Example:***

***A: Hi, how are you?***

***В: Fine, how are you?***

В данном случае рекомендуется разделив класс на две группы, ритмично проговорить диалогическое единство, «прохлопать» его, затем пропеть на ритмичную джазовую мелодию, попеременно меняясь ролями и по возможности сопровождая речь соответствующими жестами.

Можно говорить комплименты и находить адекватные речевые формы для ответа на них с использованием следующего ритмически оформленного диалога (Jazz Chant).

* *You look wonderful today.*
* *So do you.*
* *You look wonderful today.*
* *So do you.*
* *That 's a nice colour on you.*
* *Thanks a lot.*
* *That's a nice color on you.*
* *Thanks a lot. I'm glad you like it.*
* *That's a wonderful color on you.*
* *Thanks a lot. I'm very glad you like it.*

Учащихся можно разделить на пары и предложить, проговаривая диалог, бить ритмично мячом в пол или вместе с партнером играть в хлопки в ладоши (обычно эту игру любят дети дошкольного и младшего школьного возраста, но на уроке иностранного языка к ней положительно относятся учащиеся и более старшего возраста). Иногда структуру (в том числе и единицу речевого этикета) целесообразно «прошагать» вместе с учащимися:

*I'm ‘sorry! ‘That’s all ‘right. It’s ‘all ‘my ‘fault.*

Данный вид деятельности может способствовать совершенствованию фонетической стороны речи и вместе с тем тренируют школьников в использовании тех или иных форм речевого этикета [1, c. 7-8].

Таким образом, нетрадиционные методы обучения диалогической речи дают сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал начального и последующего этапов обучения. Учащиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках определенных ситуаций), потом автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода. Школьники намного быстрее приобрети чувство языка. Такие занятия дают дополнительную возможность для развития навыков аудирования: ребята воспринимают на слух речь учеников других классов, позволяют школьникам знакомиться с литературой страны изучаемого языка; способствуют эстетическому воспитанию учащихся, приобщению их к культуре страны изучаемого языка.

**Заключение**

Основной целью обучения иностранному языку становится в настоящее время развитие личности ребенка, его мышления, воображения, слуха (интонация, различие звуков), создание условий для адаптации учащихся к употреблению иностранной лексики в речи.

Изучение литературы, посвященной проблематике обучения диалогической речи на начальном этапе обучения показало, что ученые сходятся во мнении, что начальный этап обучения важнее потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах.

Учащиеся с первых шагов знакомятся с изучаемым языком как средством общения. Они учатся понимать иностранную речь на слух (аудирование), выражать свои мысли средствами изучаемого языка (говорение), читать и понимать иностранный текст, писать, т.е. пользоваться графикой и орфографией иностранного языка.

От того, как идет обучение на начальном этапе обучения иностранному языку, зависит успех овладения этим предметом в дальнейшем. Английский методист Г. Пальмер придавал очень большое значение начальному периоду изучения иностранного языка: “Take care of the first two stages and the rest call take of itself “.

Диалогическая речь - одна из основных форм речевого общения. Несмотря на то, что она сложнее монологической, как с точки зрения напряженности внимания, так и разнообразия используемых речевых образцов. Тем не менее, предпочтение в обучении устной речи на начальном этапе обучения иностранным языкам все же отдается диалогической речи.

Наблюдения за школьной практикой обучения диалогической речи показывают, что в ней имеются недостатки, порожденные рядом причин и, прежде всего, недостаточной разработанностью этого вопроса в методике обучения иностранному языку. Одна из причин - смешение понятий диалога и монолога, лежащих в основе создания системы обучения иностранной речи. Объясняется это их тесной взаимосвязью в речевой деятельности.

Диалогическая речь характеризуется определенными коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями.

На содержание и характер диалогического общения влияют психологические процессы:

* восприятие речи собеседника и ориентировка в ситуации;
* формирование содержательной стороны высказывания;
* языковое оформление мысли и восприятия (декодирования) реплик партнера по общению.

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, создается определенными условиями. Это, прежде всего, использование таких стимулов, которые вызывают у ученика потребность «выразить себя», что возможно при создании благоприятного психологического климата, располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения коллектива класса и учителя, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить их хорошо. Благоприятные условия для общения располагают детей к тому, чтобы слушать, говорить, читать на изучаемом языке и делать это с удовольствием, вселяют в учеников уверенность в том, что они могут понимать и говорить на иностранном языке. Немалую положительную роль в этом процессе играет акцент учителя на успехах учеников. Учитель постоянно показывает учащимся их продвижение и достижения в овладении диалогической речью.

Для того чтобы обучение диалогической речи не было формальным и носило коммуникативный характер, учитель использует разнообразные игры и инсценировки. Для детей игра - это, прежде всего, увлекательное занятие. В игре все равны, она посильна даже слабым по языковой подготовке ученикам. Более того, слабый ученик в игре может стать первым, находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущения посильности задания - все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи иностранные слова, благотворно сказывается на результатах обучения. Непроизвольно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворенности.

Ролевые игры и инсценировки способствуют выполнению трех важных задач:

* создают психологическую готовность детей к речевому общению;
* обеспечивают естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала;
* тренируют учащихся в выборе нужного языкового варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Изучение литературы, посвященной проблематике обучения диалогической речи на начальном этапе обучения показало, что ученые сходятся во мнении, что начальный этап обучения важнее потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах.

Таким образом, в результате анализа используемой литературы и самостоятельной работы над темой, мы:

1. Рассмотрели лингвистические и психологические характеристики диалогической речи.

2. Рассмотрели диалог как объект обучения, психологическое содержание диалогической речи, виды диалогических упражнений.

3. Установили, что в структуру обучения диалогу входят диалогические единства и короткие диалоги, а основными подходами к изучению диалогов являются:

а) дедуктивный (изучение диалога как комплекса, состоящего из нескольких диалогических единств),

б) индуктивный (путь от усвоения элементов диалога до самостоятельного его ведения).

4. Установили, что важным при организации диалогического общения на начальной ступени обучения – создание положительного эмоционального настроя к выполняемой детьми деятельности. Формальное выполнение заданий, способствующих развитию навыков диалогической речи, сводит на нет практический результат.

**Список литературы**

Ариян М. А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке// Иностранные языки в школе. – 1991. - № 2. –С.7-8.

1. Брагина О системе упражнений в процессе обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 1985. - № 3. – С. 22-27.
2. Борзова Е. В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5-6 классах// Иностранные языки в школе. – 1985. - № 2. – С. 43-40.
3. Будниченко Е. П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. – 1991. - № 3. – С. 58-60.
4. Букичева О. А. Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе// Иностранные языки в школе. – 2006. - № 5. – С. 50-53.
5. Вишневский Е. И. Опыт построения упражнений для работы в парах// Иностранные языки в школе. – 1974. - № 3. – С. 43-48.
6. Гез Н. И., Ляховицкий М. В. , Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982.
7. Горская Л. Н. Начальный этап обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 1984. - № 2. – С. 51-54.
8. Жолнерик Л. И. Обучение диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 1985. - № 3. – С. 52-55.
9. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985.
10. Калимулина О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 2003. - № 3. – С. 17-2027.
11. Кучерова Л. М. Некоторые вопросы обучения диалогической речи на страницах зарубежных авторов// Иностранные языки в школе. – 1974. - № 2. – С. 94-97.
12. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по английски. – М.: ВЛАДОС, 2003.
13. Маслыко Настольная книга преподавателя. – Минск: Вышейшая школа, 1999.
14. Обучение устной речи и чтению на иностранных языках/ Под ред. Л. С. Желяниной, М. Л. Вайсбурд, С. В. Калининой. – М.: Изд. Академии Пед. Наук РСФСР.
15. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1971.
16. Перкас С. В. Повторяемость и вариативность в процессе обучения диалогической речи// Иностранные языки в школе. – 1997. - № 3. – С. 21-24.
17. Рогова Т. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.
18. Скляренко Н. К., Олейник Т. И. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в 6 классе// Иностранные языки в школе. – 1985. - № 1. – С. 28-33.
19. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/ Под ред. А. Д. Клименко. – М.: Педагогика, 1981.
20. Травкина Л. И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку// Иностранные языки в школе. – 1999. - № 4. – С. 21-23.
21. Фищук Л. В. Прием инсценировки на уроках английского языка в младших классах// Иностранные языки в школе. – 1990. - № 5. – С. 58-60.
22. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004.