

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**Комплекс интерактивных упражнений как средство
обучения общению на английском языке учащихся
средней школы**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Емелина Марина Валерьевна,
обучающаяся 501 группы

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Старкова Дарья Александровна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ГОВОРЕНИЯ.....	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся среднего уровня общего образования с точки зрения коммуникативной компетентности.....	6
1.2. Понятие «Общение» и «Коммуникация» при обучении английскому языку.....	11
1.3. Интерактивные упражнения как средство обучения общению на английском языке.....	26
ГЛАВА 2. КОМПЛЕКС ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ.....	38
2.1. Анализ УМК по английскому языку для 9 класса с точки зрения использования интерактивных упражнений в обучении диалогу на английском языке.....	38
2.2. Разработка комплекса интерактивных упражнений для обучения диалогу на английском языке учащихся 9 классов.....	46
2.3. Анализ результатов в апробации комплекса интерактивных упражнений для учащихся 9 классов.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	Ошибка! Закладка не определена.
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Образование сегодня является передачей знаний и социального опыта учителя ученику, а также подразумевает всестороннее развитие личности ученика, умеющей самостоятельно ориентироваться в огромном информационном поле, умеющей найти правильные пути в поиске решения проблем, умеющей самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Школа становится учреждением, формирующим с первого класса навыки самообразования и самовоспитания. Указанная цель предусмотрена новым стандартом образования, принятом на федеральном уровне. Обучение иностранному языку занимает важное место в системе образования. Сегодня к процессу обучения иностранному языку предъявляются особые требования. Эти требования, предусмотренные Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), связаны как с общими образовательными целями и задачами в контексте осуществления целостного педагогического процесса, так и с частными целями и задачами процесса обучения иностранным языкам.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) разрабатывался с учетом требований к модернизации образовательной системы в рамках компетентного подхода к иноязычному образованию. В соответствии с этим ФГОС направлен на формирование всесторонне развитой личности, обладающей определенными компетенциями. Формирование компетенций в процессе иноязычного обучения является важнейшей задачей функционирования образовательной парадигмы на современном этапе. Среди множества конкретных образовательных задач, направленных на формирование компетенций в иноязычном образовании, выделяется задача, связанная с усилением коммуникативного компонента. Коммуникативный компонент иноязычного образования – это система компетенций, в содержание которых входят знания, умения и навыки

межкультурного плана. Современный школьник должен не только владеть определенными знаниями в области иностранного языка, его системы или отдельных аспектов, но также уметь использовать эти знания в активной деятельности и в межличностном общении.

Таким образом, важным аспектом обучения иностранному языку является формирование навыков продуктивного общения в различных условиях и ситуациях. Это прописано в новых образовательных стандартах и рассматривается как важная составляющая иноязычного обучения на всех этапах. Обучение общению будет более эффективным, если применять на практике интерактивные упражнения.

Актуальность темы «Комплекс интерактивных упражнений как средство обучения общению на английском языке учащихся средней школы» обусловлена следующими объективными причинами:

- в виду недостаточной разработанности проблемы в научно-методической литературе,
- изменением требований к иноязычному обучению, которое приобретает коммуникативную направленность и осуществляется в определенной коммуникационной среде,
- проблемами модернизации образования в содержательном и организационном контекстах.

Объект: обучение процессу общения на иностранном языке учащихся средней школы.

Предмет: использование комплекса интерактивных упражнений для обучения общению на иностранном языке.

Цель: выявить, определить и обосновать условия эффективного использования интерактивных упражнений для обучения общению на английском языке учащихся 9-х классов.

Задачи:

- 1) проанализировать психолого-педагогические особенности учащихся 9-х классов;

2) выявить особенности общения как психологического процесса, оценить роль коммуникации в социально-личностном развитии ребенка;

3) определить место говорения в системе речевой деятельности ребенка на среднем этапе обучения иностранному языку;

4) выявить роль интерактивных упражнений в формировании коммуникативной компетентности обучающихся 9-х классов;

5) проанализировать УМК в контексте использования интерактивных упражнений в формировании навыков общения на уроках иностранного языка в 9-х классах;

6) сформировать и апробировать собственную систему интерактивных упражнений для развития коммуникативных компетенций обучающихся 9-х классов;

Методы исследования:

1) теоретические:

– анализ учебной, методической и научно-исследовательской литературы

– синтез

– обобщение

2) эмпирические:

– наблюдение

– моделирование

– анкетирование

– тестирование

– эксперимент

Теоретико-практическая значимость исследования заключена в возможности использования практических разработок и рекомендаций, сформированных в результате тщательного анализа научно-методической литературы и опыта учителей-практиков, в реальных условиях иноязычного обучения.

ГЛАВА 1. Теоретические основы процесса обучения общению на иностранном языке в средней школе с помощью интерактивных упражнений на примере говорения

1.1. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся среднего уровня общего образования с точки зрения коммуникативной компетентности

Девятиклассники относятся к категории обучающихся среднего звена. В данном случае педагогическая и психологическая системы возрастной классификации, как отмечает В. Г. Казанская, совпадают и описывают возрастную период, обладающий рядом специфических свойств [Казанская, 2012, с. 25].

Средний школьный возраст — это период ранней юности, характеризующийся наступлением физической и психической зрелости. Однако процесс личностного формирования учащихся этого возраста происходит не гладко, имеет свои противоречия и трудности, которые, несомненно, накладывают свой отпечаток на процесс воспитания. На более высокую степень поднимается развитие нервной системы, обуславливающее ряд специфических особенностей познавательной деятельности и чувственной сферы [Немов, 2012, с. 336].

Обучающиеся 9-х классов осознают, что в учении знание фактов и примеров ценно лишь как материал для размышлений, для теоретических обобщений. Вот почему в их мышлении преобладает аналитико-синтетическая деятельность, стремление к сравнениям, а присущая подросткам категоричность суждений уступает место гипотетическим предположениям, необходимости понять диалектическую сущность изучаемых явлений, видеть их противоречивость, а также те взаимосвязи, которые существуют между количественными и качественными изменениями. Но все эти особенности мышления и познавательной деятельности формируются под определяющим влиянием обучения. Если же

учителя не проявляют должной заботы о развитии мыслительных способностей, то у некоторых девятиклассников может сохраняться тенденция к полумеханическому запоминанию изучаемого материала [Эльконин, 2008, с. 142].

Как характеризует данный возрастной период Д. И. Фельдштейн: «В этом возрастном периоде начинает очерчиваться индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности (познавательный и когнитивный стили), формируется ментальный опыт, производятся индивидуальные варианты способов восприятия, запоминания и мышления, которые определяют пути вступления, накопления, переработки и использования информации время многие представители этого возраста склонны переоценивать уровень своих знаний и умственных способностей» [Фельдштейн, 2015, с. 121].

Мышление девятиклассников приобретает системность и продуктивность. Однако, как отмечает Л. С. Выготский, по сути своей мышление всегда продуктивно: репродуктивное мышление можно рассматривать на уровне проявления памяти. Так, в своей книге «Педагогическая психология» Выготский пишет: «С нашей точки зрения, репродуктивное мышление — это просто память (а не собственно мышление). Что же касается терминов “продуктивное, творческое”, то они в данном случае совершенно излишни, поскольку мышление по сути и по определению всегда является таковым, хотя и в различной степени. И потому, на наш взгляд, выражение “творческое (продуктивное) мышление” терминологически неудачно» [Выготский, 2013, с. 77]. Автор считает данное словосочетание плеоназмом.

Нельзя не согласиться с такой обоснованной позицией автора, однако продуктивность следует рассматривать как некоторое вполне осязаемое свойство мышления. Продуктивность мышления в поздний подростковый период заметно увеличивается в виду развития способностей анализировать поступающую информацию и преобразовывать ее в нужном контексте.

Системность мышления девятиклассника, по мнению И. А. Зимней, проявляется в способности к обобщению, к выделению главного в информационном потоке. Данная особенность девятиклассников находится на начальной стадии развития, окончательно она сформируется на старших этапах обучения, однако необходимость создания фундамента для этого становления актуализируется уже на рассматриваемом этапе [Зимняя, 2007, с. 18].

О. Б. Бетина пишет: «Восприятие девятиклассников еще не характеризуется целостностью, однако, основанное на развивающемся аналитическом мышлении, оно приобретает некоторые характеристики, которые слабо были выражены на предыдущих ступенях формирования и развития психических процессов» [Бетина, 2012, с. 112].

Девятиклассники, как отмечает Н. В. Басова, начинают воспринимать учебно-познавательный процесс в контексте будущей самореализации, предметные области обретают для них профессиональный смысл; вместе с тем девятиклассники осознают необходимость усвоения материала для сдачи выпускных экзаменов (и этот аспект выражен сильнее). Однако опираться исключительно на такое восприятие ошибочно, поскольку при осуществлении учебно-познавательной деятельности в данном контексте девятиклассники характеризуются сильной внешней мотивацией, что оказывает негативное влияние на развитие продуктивности мышления [Басова, 2012, с. 119].

К концу среднего звена иноязычного обучения (если оно ведется с первого класса) учащиеся уже обладают достаточным багажом знаний, умений и навыков для активного общения на английском языке [Зимняя, 2007, с. 23]. Кроме того, учитывая возраст, можно рассматривать готовность к инициации общения, в частности, коммуникативного процесса. То есть создаются все условия для активизации процесса общения в 9 классе общеобразовательной школы, поэтому необходимо разработать комплекс

приемов и упражнений для развития коммуникативной компетентности обучающихся на уроках английского языка.

Общительность как основное качество девятиклассников, позволяющее формировать у них иноязычную коммуникативную компетентность отмечает В. А. Бухбиндер. Исследователь считает важным создание особой психологической среды, которую назвал «развивающей психологической средой для формирования коммуникативных навыков» [Бухбиндер, 2000, с. 19].

Г. В. Рогова рассматривает позитивные коммуникационные установки учащихся 9-х классов как условие для эффективного обучения иноязычной речи, например, в диалоге. Исследователь отмечает, что к 9-му классу ребенок психологически готов осваивать все виды речевой деятельности на иностранном языке, поскольку у него сформирована устойчивая система внутренней мотивации к общению [Рогова, 2001, с. 102].

Формирование коммуникативной компетентности учащихся 9-х классов, по мнению А. Н. Щукина, облегчается тем, что к этому возрасту дети вполне осознанно подходят к процессу общения. «У детей, – пишет исследователь, – уже достаточно сформирован багаж коммуникативных навыков, они имеют большой опыт социального и межличностного общения, активно включаются в процессы социализации; все это – хорошая предпосылка для формирования базовой коммуникативной компетентности» [Щукин, 2012, с. 78].

Психолог И. А. Зимняя рассматривала предрасположенность учащихся старшего звена средней школы к активной коммуникации как специфическое условие для иноязычного обучения при коммуникативном подходе. Так, исследователь пишет: «Поскольку обучение иноязычной речи невозможно без включения в активную коммуникацию, у старшеклассников есть все в коммуникативном плане, что необходимо для продуктивного использования всех видов речевой деятельности, в том числе и говорения» [Зимняя, 1978, с. 66].

Однако для развития коммуникативной компетентности важно также овладение основами языка, прочное усвоение грамматических, синтаксических и лексических начал. И. Л. Бим рассматривает багаж иноязычных компетенций в качестве ведущего условия для успешного формирования коммуникативной компетентности учащихся [Бим, 2007, с. 43]. То есть одного желания общаться на иностранном языке недостаточно. К 9-му классу обучающиеся уже владеют грамматическим и лексическим строем иностранного языка; кроме того, учащиеся владеют основами родного языка, что очень важно для усвоения иностранного языка. Поэтому базовые образовательные предпосылки к формированию коммуникативной компетентности можно считать созданными.

Т. В. Габай отмечает, что в старшем школьном возрасте дети активно используют знания в коммуникации – и это еще одна важная основа формирования коммуникативной компетентности [Габай, 2012, с. 64]. Использование девятиклассниками активных знаний в общении служит продуктивным основанием для формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Именно в этот период (окончание средней школы) актуализируются такие формы работы, которые располагают обучающихся к общению, в том числе и на иностранном языке. В школах с углубленным изучением иностранного языка создается речевой режим, при котором обучающиеся осуществляют иноязычную коммуникацию даже во внеурочное время. Однако в общеобразовательной базовой школе такой режим создать не всегда удастся, поэтому следует искать и другие способы вовлечения девятиклассников в коммуникационные процессы.

Следовательно, учащиеся 9-х классов характеризуются общительностью, стремлением к познанию и социализации. Все эти характерные для учащихся 9 классов особенности формируют продуктивные условия для развития речевой деятельности в процессе коммуникации. Однако такое развитие требует интенсификации в форме интерактивных методов обучения.

1.2. Понятие «Общение» и «Коммуникация» при обучении английскому языку

Общение является сложным психическим процессом, связанным с активным социальным взаимодействием. В последнее время представление об общении расширяется: общение подразделяется на внешнее и внутреннее, причем эти две формы различаются по объектам процесса воздействия – непосредственно самого общения.

Е. Н. Рогов характеризует общение как сложное образование, составленное из следующих элементов:

- 1) информационный обмен (коммуникация),
- 2) обмен действиями (интеракция),
- 3) обмен эмоциями,
- 4) социализация,
- 5) формирование отношения [Рогов, 2014, с. 7].

Также Е. Н. Рогов приводит следующие интерпретации общения:

1) сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

2) осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера [Рогов, 2014, с. 8].

Общение Е. Н. Рогов называет всеобъемлющим процессом взаимодействия. Исследователь пишет: «Можно сказать, что человек существует и развивается в обществе, в окружающей его группе людей, в соответствии с ее требованиями изменяет свои мысли и поведение, переживает какие-либо чувства под влиянием взаимодействия с другими

участниками группы. Однако все это происходит благодаря тому, что, обмениваясь информацией и переживаниями с другими людьми, лучше узнавая их, каждый из нас так или иначе участвует в общении» [Рогов, 2014, с. 8].

Поэтому общение следует считать комплексным образованием, являющимся результатом установления продуктивных контактов между людьми. Не только обмен информацией, но и обмен переживаниями, эмоциями, отношением к чему-либо – формируют содержательную сторону общения. Одновременно с этим общение можно назвать одной из форм взаимодействия личности с обществом. При таком процессе происходит формирование макро- и микросреды.

На рисунке 1 представлена обобщающая схема, передающая взаимодействие микро-, макросреды и малой группы.

Рисунок 1 – Соотношения макросреды, микросреды и малой группы [Рогов, 2014, с. 9]

Е. Н. Рогов пишет: «Человеческое общение – сложный процесс, который напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырех граней. Каждая грань по-своему важна и в разные моменты общения может “вспыхнуть” ярче других, скрывая остальные. Таким образом, в процессе общения мы можем обмениваться информацией, взаимодействовать с другими людьми, познавать их и испытывать переживания, возникающие в ходе общения» [Рогов, 2014, с. 10].

Дифференциация общения зависит от классифицирующего признака, который положен в основу.

В психологической науке выделяют следующие виды общения:

- 1) прямое и косвенное,
- 2) непосредственное и опосредованное,
- 3) вербальное и невербальное.
- 4) межличностное и массовое.

Непосредственное общение является исторически первой формой, на основе которой в более поздние периоды развития цивилизации возникают другие виды общения. Так, например, опосредованное общение смогло появиться лишь после изобретения письменности. В современных условиях возможно общение посредством различных технических устройств [Рогов, 2014, с. 11].

Вербальное общение иногда называется коммуникацией, поскольку за счет вербального общения передается больше всего информации. Информационный обмен происходит именно в процессе такого общения, но информационный обмен – это одна из сторон общения, а именно – коммуникативная сторона. Следовательно, вполне обоснованным кажется замена понятия «вербальное общение» на понятие «коммуникация».

Таким образом, понятия «общение» и «коммуникация» не вполне идентичные, однако они являются родственными понятиями. Когда речь идет об информационном обмене, то используют термин «речевое общение», подразумевая под ним особый тип коммуникации – вербальный. В научной психологической литературе общение в данном контексте легко заменяется на коммуникацию, при этом контекстно авторы различных исследований говорят о речевом общении. Таким образом, коммуникация – это особая форма взаимодействия между людьми, предполагающая информационный обмен. Такое определение выведено из тезиса о том, что основной функцией речевой деятельности является именно коммуникация. Как функцию речевой деятельности коммуникацию рассматривают такие исследователи, как: Т. В. Габай, Л. А. Григорович, О. П. Денисова, Д. Б. Эльконин.

Однако в психологии коммуникация воспринимается гораздо шире и не ограничивается только речевым аспектом. Так, Р. С. Немов рассматривает коммуникацию как взаимодействие между субъектами, при котором происходит не только информационный, но и эмоциональный обмен [Немов, 2012, с. 115].

Коммуникация – это, по мнению А. А. Бодалева, среда для общения, в которой актуализируются коммуникативные процессы, приводящие к различным формам взаимодействия между коммуникантами. С психологической точки зрения коммуникацию можно рассматривать как социальное и биологическое явление, обеспечивающее групповую (или классовую, видовую) жизнедеятельность индивидов. Изоляция индивидов является тупиковым способом активизации жизнедеятельности, а в обществе себе подобных индивид нуждается в общении, поскольку информативный обмен – необходимый обмен важной для жизнедеятельности энергией. Без этого обмена не происходит ни личностного, ни тем более социального развития [Бодалев, 2011, с. 15].

А. А. Реан отмечает, что коммуникация сама по себе является процессом, лежащим в основе социализации личности. Без коммуникации самого процесса социализации не происходит, либо данный процесс недостаточный по своей сути. Социализация предполагает социальное развитие личности, включение последней в социум. При этом важным моментом процесса становится приобщение к генеральному информационно-коммуникативному пространству [Реан, 2011, с. 12].

Существует множество теорий коммуникации, как в социологии, так и в психологии. Однако коммуникация, по мнению А. А. Бодалева, является предметом многих научных дисциплин, в том числе и лингвистики [Бодалев, 2012, с. 17]. Если рассматривать коммуникацию как объект многочисленных исследований, то этот объект входит в круг интересов тех областей научных дисциплин гуманитарного направления, которые связаны с социологией. Так, коммуникация становится объектом исследования для социологической психологии, педагогической психологии, социолингвистики.

Все понятия коммуникации, формы интерпретационного представления данной категории в понятийном аппарате наук сводятся к единой теории коммуникации, у которой существуют несколько универсальных тезисов (условно законов). Законы, формулируемые теорией коммуникации, как

отмечает А. А. Бодалев, во многом определяются ее предметом и характеризуются спецификой сложившихся информационных связей в природе и обществе [Бодалев, 2012, с. 34].

Данные законы заключены в следующем.

1. Всякая коммуникация представляет собой взаимодействие, характеризующееся обменом всякого рода информацией, следовательно, должно быть не менее двух сторон – участников коммуникационного взаимодействия.

2. Всякая коммуникация как информационное взаимодействие основана на принципе обратной связи, которая выступает необходимым условием осуществления коммуникативного акта («закон обратной связи»).

3. Всякая коммуникация имеет знаковый характер. Ядром исследования коммуникации является изучение используемых в ее процессе знаков, а также правил, которым подчиняются эти знаки. Не существует коммуникации без определенной системы знаков, которые могут быть самой разной природы. Под знаками в данном случае понимается опредмеченная информация, используемая при общении между людьми.

4. «Закон минимального основания»: для осуществления коммуникации необходимо наличие хотя бы одного общего для источника и приемника основания в виде системы знаков или правил приема и передачи, кодирования и декодирования информации.

5. «Закон гетерогенности коммуникативных систем» - коммуникация возможна лишь при несовпадении (неполном совпадении) информационных потенциалов взаимодействующих систем, поскольку полное совпадение совершенно обесценивает какой-либо обмен информацией между коммуникантами.

6. Количество передаваемой информации обратно пропорционально частоте передаваемых сигналов: чем более редок сигнал (знак), тем он более информативен.

Общая теория коммуникации представляет последнюю, прежде всего, как процесс. Как и всякий процесс, коммуникация характеризуется целью, задачами, направлениями, продолжительностью, актуальностью в контексте взаимодействия. Причем коммуникация является непрерывным процессом, связанным с переходом взаимодействующих элементов на новый информационно-эмотивный уровень (по А. А. Бодалеву). Взаимодействующие элементы называются коммуникантами (термин, который больше употребляется в лингвистике, чем в психологии).

Взаимодействующие при коммуникации элементы могут быть как субъектами, так и объектами. В виду такого разделения принято рассматривать три типа коммуникации:

- субъект-субъектная, при которой не наблюдается подчинительных, субординационных связей между коммуникантами,
- субъект-объектная, при которой один коммуникант воздействует посредством коммуникации на другой (субъект воздействует на объект),
- объект-субъектная, предполагающая наличие подчинительных, субординационных связей.

Однако по некоторым признакам все-таки допустимо представить различные виды коммуникации, прежде всего, как процесса. Как процесс, коммуникация осуществляется при помощи языковых средств, которые в условиях коммуникативного взаимодействия становятся непосредственно речевыми или коммуникативно-речевыми средствами.

Р. С. Немов рассматривает коммуникацию с психологической точки зрения и выделяет:

- внутреннюю коммуникацию,
- внешнюю коммуникацию [Немов, 2012, с. 268].

Внутренняя коммуникация рассматривается на уровне внутреннего речевого общения. Внешняя коммуникация обеспечивается внешней речевой деятельностью, требует наличия коммуникационной среды и субъектов общения.

Коммуникация – это информативный обмен, осуществляемый на эмотивном уровне. Следовательно, как отмечает В. А. Сластенин, целью именно коммуникации служит передача определенной информации коммуниканту и оформление этого процесса в эмоциональном плане [Сластенин, 2004, с. 77].

А. А. Бодалев отмечает, что в зависимости от типа коммуникации последняя может характеризоваться различными целями. Целью субъект-объектной коммуникации, например, может служить наставление, а также: приказ, просьба, принуждение, убеждение, внушение и тому подобное. Целью субъект-субъектной коммуникации могут служить: сообщение важной новости, обучение, выяснение, уточнение, стремление пообщаться и многое другое [Бодалев, 2011, с. 88].

Цель коммуникации контекстная, по мнению М. Рейд, то есть в каждом конкретном случае эта цель зависит от потенциальных коммуникантов. Определить цель коммуникации можно только на субъективном уровне, при индивидуальном опросе коммуникантов [Рейд, 2013, с. 31]. Цели коммуникации определяются также ее аспектными характеристиками, то есть направлениями. В зависимости от целей, отмечает Е. Н. Рогов, выделяются различные аспекты коммуникации. Прежде всего, коммуникация всегда направлена на получение или передачу информации. Для одного субъекта основной целью служит передача информации, для другого – процесс ее получения. В обоих случаях коммуникация всегда информативно актуализирована [Рогов, 2013, с. 45].

Общение понимается в более широком смысле, коммуникация – это один из аспектов общения, имеющий знаковую природу. Однако в методической литературе понятия «общение» и «коммуникация» часто не разделяются: под общением, как и под коммуникацией, в методике преподавания иностранного языка понимается процесс обмена информацией, эмоциями и действиями [Рогова, 1991, с. 16].

Обучение коммуникации (общению) на английском языке связано с формированием коммуникативной компетентности учащихся.

С. А. Езова пишет: «Коммуникативная компетентность как часть культуры общения является необходимым социально-психологическим условием достижения успешной профессиональной деятельности и личностного развития. Развитие навыков общения представляет собой процесс овладения культурными инструментами общения и нравственными нормами поведения, которые выработаны в ходе общественно-исторической практики и приняты в той социокультурной группе, к которой принадлежит тот или иной человек» [Езова, 2014, с. 47].

Коммуникативные компетенции предусмотрены в новых образовательных стандартах как метапредметные результаты освоения образовательных программ (коммуникативные универсальные учебные действия), однако определения коммуникативным компетенциям стандарты не дают.

Ю. М. Жуков определяет коммуникативные компетенции как способность индивида к продуктивному общению. Под продуктивным общением («полезной коммуникацией») исследователь понимает такое общение, которое способствует личностному и социальному развитию индивида. Если общение не способствует развитию хотя бы одного из этих процессов, то такое общение нельзя отнести к продуктивным [Жуков, 2011, с. 32].

Коммуникативные компетенции, по мнению И. Н. Зотовой, формируются именно как коммуникативные умения, при этом ассоциировать коммуникативные умения исключительно с навыками общения нельзя, поскольку все-таки эти понятия разграничиваются на функциональном уровне. Навык общения предполагает в основном систему способностей осуществлять вербальную коммуникацию, в то время как коммуникативные умения – это не просто способности к продуктивному речевому акту, но также способности активизировать мышление во время общения, создавать

определенную эмоциональную обстановку, которая способствует эффективному процессу коммуникации [Зотова, 2013, с. 225].

Коммуникативные компетенции, по мнению С. А. Езовой, являются условием для эффективной социализации, однако при этом они не формируются сами по себе: они формируются в совместном процессе личностно-социального развития индивида. При этом исследователь отмечает, что у человека может быть развита предрасположенность к коммуникативному развитию, то есть к такому развитию, при котором формирование навыков общения у индивида происходит достаточно легко [Езова, 2014, с. 48].

В структуре общения выделяют три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную. Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле этого слова, состоит в обмене информацией между партнерами, передаче и приеме знаний, идей, мнений и чувств, и требует от участников взаимодействия способности к самовыражению, произвольной экспрессивности, или так называемой «способности спонтанного кодирования». Интерактивная сторона общения заключается в обмене действиями между общающимися сторонами, то есть организации межличностного взаимодействия. Наконец, перцептивная сторона общения есть процесс познания людьми друг друга с последующим установлением на этой основе определенных межличностных отношений. Для эффективности в перцептивной и интерактивной сторонах общения коммуникантам необходимы способности понимать себя и других, прогнозировать межличностные ситуации [Елухина, 1995, с. 4].

Коммуникативная компетентность как интегративное личностное образование имеет сложную структуру. В структуре коммуникативной компетентности студента выделяют три взаимосвязанных и относительно самостоятельных уровня: базовый (ценностный), содержательный и инструментальный (операционный, технический). Базовый уровень следует считать основным, так как он обеспечивает мотивацию общения и

возможности становления коммуникативной компетентности, облегчая или, наоборот, затрудняя этот процесс [Денисова, 2012, с. 112].

Базовые коммуникативные характеристики воздействуют на все уровни, во многом предопределяя как своеобразие складывающихся в сознании личности когнитивных схем, на основе которых будут впоследствии строиться коммуникативные программы и планы (содержательный уровень), так и «индивидуальный рисунок» формирующихся и закрепляющихся коммуникативных навыков, и умений (инструментальный уровень). При этом показатели, входящие в состав базового уровня наиболее устойчивы, весьма консервативны, с трудом поддаются коррекции. На содержательном уровне осуществляется перевод учебных задач в коммуникативные, построение программ и тактических планов общения [Григорович, 2013, с. 98].

Базовый уровень включает в себя личностные качества студента, установки, ценностные ориентации и мотивы в коммуникативной сфере. Инструментальный уровень включает в себя владение коммуникативными умениями и навыками, обеспечивающими управление ходом процесса общения, эффективное воздействие на партнеров по общению, а также оптимальную его саморегуляцию. Он имеет в своем составе как общие (например, умение слушать и др.), так и профессиональные коммуникативные навыки, и умения (например, приемы «присоединения» к пациенту). Первый определяет проявление коммуникативной компетентности непосредственно в общении, в коммуникативном поведении индивида [Денисова, 2012, с. 116].

Он содержит два подуровня: непосредственные действия в акте коммуникации (умения и навыки общения) и знания о закономерностях общения, о коммуникативных свойствах себя и других. Второй уровень включает коммуникативные ценности, ориентации и специфику мотивации в целом у данного субъекта, уровень его потребности в общении [Бодалев, 2011, с. 89].

Уровни коммуникативной компетентности взаимосвязаны и взаимозависимы, как в любом виде активности субъекта связаны мотивация и поведение. По форме и содержанию коммуникативная компетентность зависит от специфики социальных ролей, которые исполняет человек. На нее значительное влияние оказывает профессия, так как она во многом определяет избирательность коммуникативных интересов и специфику делового общения. Целесообразно различать общую и профессиональную коммуникативную компетентность. Профессиональная коммуникативная компетентность формируется на базе общей коммуникативной компетентности и определяет эффективность делового общения и деятельности в целом [Колшанский, 2015, с. 35].

Следует отметить, что формирование коммуникативных компетенций – это сложный, многосторонний процесс, характер которого определяется многими факторами, в том числе и внешними, обусловленными воспитательной средой.

Коммуникативные компетенции, по мнению С. А. Езовой, не следует смешивать с речевыми навыками. Речевые умения, по мнению исследователя, формируются параллельно с коммуникативной компетентностью, в определенных условиях, однако развитие речевых навыков в процессе социализации индивида не синхронизируется с развитием коммуникативных компетенций. Иными словами, при развитых речевых навыках индивид тем не менее может характеризоваться слабыми коммуникативными компетенциями [Езова, 2014, с. 49].

А. А. Бодалев первым ввел понятие «коммуникативная компетентность» в систему психологических и социологических знаний. Именно данный исследователь рассматривал, прежде всего, как способность индивида устанавливать, поддерживать контакты при действии внутренних ресурсов в виде умений и знаний [Бодалев, 2011, с. 25].

Г. В. Колшанский определяет коммуникативную компетентность с позиции успешного общения, однако исследователь непосредственно не

поясняет, что такое «успешное общение». Возможно, под таким общением исследователь понимает продуктивные контакты индивида с другими индивидами или группами [Колшанский, 2015, с. 34].

По определению Ю. М. Жукова, коммуникативная компетентность есть «психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека» [Жуков, 2011, с. 52].

Коммуникативная компетентность человека, как отмечает Е. Н. Рогов, преимущественно складывается на основе опыта общения между людьми, формируется непосредственно в условиях взаимодействия. Кроме того, умения вести себя в коммуникации человек приобретает и на основе примеров из литературы, театра, кино, средств массовой информации [Рогов, 2014, с. 142].

По мнению Р. С. Немова, коммуникативной компетентностью является интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица [Немов, 2012, с. 233].

Овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве всех его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикетной.

В ходе реализации этих функций решаются определенные коммуникативные задачи и формируются основные коммуникативные умения:

а) информационная (познавательная, когнитивная) функция предполагает формирование продуктивных речевых умений в говорении и письме. Выполняются следующие коммуникативные задачи: 1) запросить информацию, 2) сообщить информацию, 3) объяснить информацию, 4) воспринять и понять воспринятую информацию;

б) регулятивная (побудительная) функция предполагает выполнение следующих коммуникативных задач: 1) побудить к чему-либо, 2) попросить о чем-либо, 3) предложить что-либо, 4) посоветовать, 5) договориться о чем-либо, 6) воспринять побуждение и отреагировать на него;

в) эмоционально-оценочная (ценностно-ориентационная) функция Коммуникативные задачи: 1) выразить мнение, оценку, 2) выразить чувства, эмоции, 3) доказывать, убеждать, 4) ощутить удовольствие/неудовольствие и другие чувства от воспринятой информации;

г) этикетная функция предполагает формирование рецептивных речевых умений в восприятии речи на слух (аудировании) и чтении. Задачи коммуникации: 1) обратиться, начать разговор, 2) выразить интерес к собеседнику, внимательно слушать и слышать, 3) поддержать разговор, закончить его, 4) поздравить с праздником, 5) поблагодарить, 6) выразить сочувствие [Бодалев, 2012, с. 136].

Для того чтобы реализовать указанные функции общения средствами иностранного языка, по мнению Е. Н. Солововой, необходимо овладеть этими средствами, уметь употреблять их в основных видах речевой деятельности, знать определенные страноведческие реалии, особенности речевого и неречевого поведения в социокультурном контексте страны (или стран) изучаемого языка, уметь овладеть всеми этими знаниями, навыками и умениями, а также умениями выходить их положения при нехватке иноязычных языковых средств (компенсаторными умениями) [Соловова, 2010, с. 46]. Таким образом, овладение иноязычным общением даже в ограниченных пределах – процесс многослойный, многоаспектный, а

коммуникативная компетенция (как методическое понятие), выступающая как искомый результат обучения, – явление сложное, многокомпонентное.

Образование направлено на формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех ее составляющих:

1) речевую компетенцию – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) [Соловова, 2008, с. 53];

2) языковую компетенцию – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с отобранными темами, сферами и ситуациями общения [Щерба, 2003, с. 67];

3) социокультурную компетенцию – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран изучаемого языка в рамках тем и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения [Пассов, 2001, с. 189];

4) компенсаторную компетенцию – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации [Мильруд, 1985, с. 29];

5) учебно-познавательную компетенцию – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков, в том числе с использованием новых информационных технологий [Колкова, 2008, с. 24].

А. Н. Щукин пишет: «Речевая деятельность является предметом обучения языку. Развиваясь в определенной социальной среде, человек механически усваивает некоторые языковые нормы, принятые в данной среде, однако эти формы нуждаются в развитии, поскольку само по себе

усвоение языка не носит заверченный характер. Следовательно, и речевая деятельность человека развивается на протяжении всей его жизни» [Щукин, 2012, с. 335].

Известный лингвист Л. В. Щерба указывает на то, что изучение языка не ограничивается познаниями его норм и правил. Важнейшей целью языкового обучения является формирование коммуникативной компетенции, поскольку именно коммуникативная функция относится к разряду ведущих функций языковых систем. Коммуникативная направленность языка формирует коммуникативную направленность речевой деятельности, для которой язык служит средством реализации и осуществления [Щерба, 2003, с. 108].

Среди всех видов речевой деятельности при обучении иностранному языку в коммуникативном контексте особая роль отведена говорению. Говорение является особым видом речевой деятельности, выражающемся в отправлении звуковых сигналов, которые несут в себе определенную информацию и характеризуются как значимые для адресата (в контексте – слушающего). На психическом уровне процессу говорения предшествует внутренняя речевая деятельность, которая заключается в переработке мыслительных форм и в последующем преобразовании последних в речевые модели. Говорение на иностранном языке – это самый сложный процесс, требующий от адресанта определенных знаний многих аспектов языка, в частности, фонетического, грамматического, стилистического и синтаксического [Челнокова, 2008, с. 45].

Учитывая коммуникативную направленность иноязычного обучения, возникает проблема повышения эффективности последнего посредством отбора определенных методов и технологий. В рамках коммуникативного подхода к иноязычному обучению разрабатывается комплекс методик, связанных с формированием учебных ситуаций, которые при обучении речевой деятельности преобразуются в определенные ее виды. Таким образом в методике обучения иностранным языкам появляется

интерактивный подход, в котором ситуация рассматривается как средство и прием обучения, а также как отдельный вид речевой деятельности.

Обучение иностранному языку должно носить практическую направленность, то есть быть востребованным в плане решения коммуникативных задач. Поэтому иностранный язык рассматривается при коммуникативном подходе к обучению, предусмотренном новым образовательным стандартом, как средство достижения целей коммуникативных ситуаций.

Таким образом, общение и коммуникация не являются идентичными понятиями. Коммуникация больше всего направлена на информационный обмен. Вместе с тем как общение, так и коммуникация могут быть интерактивными, то есть осуществляться внутри всей среды или группы. При обучении иностранному языку к образовательному целеполаганию ближе всего коммуникация, а общение выступает в качестве предмета воспитательного процесса.

1.3. Интерактивные упражнения как средство обучения общению на английском языке

Особое значение для осуществления иноязычного обучения при коммуникативном подходе имеет система интерактивных упражнений. Интерактивное упражнение, формирующее речевую ситуацию, выполняет функцию, связанную со стимулированием на речевое высказывание.

Сам термин «интеракция» предполагает обмен действиями между коммуникантами [Полат, 2000, с. 6]. В обучении иностранным языкам под такими действиями понимаются, прежде всего, речевые акты. Например, при обучении диалогической речи важно помнить, что диалог представляет собой активный обмен репликами, содержащими определенную информацию, а также эмотивную составляющую. Эффективное обучение диалогической

речи возможно только при условии усиления интерактивного компонента в общении [Леонтьев, 1985, с. 43].

Интерактивность всегда сопровождает коммуникацию, и под ней нельзя понимать исключительно как свойство последней. Вместе с тем в теории и практике обучения иностранным языкам интерактивность описывается как условие для всестороннего общения между обучающимися. В это понятие вкладывается и категория монолога, и категория диалога, и даже категория полилогической речевой деятельности [Пассов, 2002, с. 11].

Применение интерактивных упражнений на уроках иностранного языка – это область иноязычной дидактики, исследованная как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Вместе с тем, как отмечает Е. И. Пассов, современные учителя остерегаются насыщать свои уроки интерактивными упражнениями, и проблема здесь не в том, что учителя недостаточно осведомлены о данном явлении, а в нехватке учебного времени на уроке [Пассов, 1999, с. 68]. Г. В. Рогова рассматривает интерактивность обучения в качестве имманентного современному уроку иностранного языка элемента – без интерактивности эффективное обучение речевой деятельности невозможно [Рогова, 2000, с. 143]. Насыщение современного урока иностранного языка интерактивными упражнениями, направленными на формирование коммуникативной компетентности, считает необходимым Т. А. Соловьева; в частности, исследователь пишет: «Овладение иноязычной речью в условиях коммуникации на уроке можно посредством вовлечения учащихся в различные ситуации общения, а такие ситуации создаются при помощи упражнений интерактивной направленности – именно тогда урок иностранного языка становится эффективной средой для формирования коммуникативных навыков» [Соловьева, 2012, с. 10].

Интерактивные упражнения, как отмечает Г. В. Васильева, помогают взаимодействию между субъектами образовательного процесса, способствуют становлению субъектной позиции и ценностно-смысловому, взаимному обмену и росту у участников общения. Педагогический

потенциал интерактивных упражнений состоит в возможности осуществления диалоговой сущности процесса обучения, формировании речевой культуры и личностных черт и качеств. Современная методика обучения иностранным языкам говорит о коммуникативности, предполагающей активное применение интерактивных упражнений, становящихся реальным, эффективным стимулом к общению на иностранном языке тогда, когда они близки ученикам по виду деятельности, способу ее формирования, характеру коммуникативной задачи [Васильева, 2008, с. 24].

Формируемая интерактивными упражнениями речевая ситуация является, по мнению Г. В. Роговой, динамической структурой, комплексом факторов, определяющих собой содержание и внешнее оформление учебно-речевого действия ученика [Рогова, 2004, с. 26]; это универсальный вид функционирования коммуникативного процесса, являющийся сложным сочетанием социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений участников коммуникации, переработанный в их сознании и появляющийся на базе взаимодействия интерактивных позиций коммуникантов.

Е. И. Пассов справедливо полагает, что именно такое видение и понимание интерактивных упражнений позволяет нам моделировать речевые ситуации в ходе процесса обучения иностранному языку и создавать условия, соответствующие реальным. Моделирование общения с активным применением интерактивных упражнений представляет собой один из возможных действенных путей эффективного воплощения коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам [Пассов, 2015, с. 39].

Интерактивное упражнение служит своеобразной учебной задачей, решение которой связано с достижением главной цели коммуникации. Выполнение учебной задачи должно носить креативный характер, которым определяется продуктивность речевой деятельности. Высокая степень креативности при разборе интерактивных упражнений определяется уровнем

самостоятельности при выборе языковых средств для осуществления коммуникации в данном аспекте [Китайгородская, 2000, с. 42].

Если учащиеся получают директивы, которые они не могут преобразовать в соответствии с собственными установками и интересами, то креативность решения данной учебной речевой задачи минимизируется. Напротив, если учащиеся получают максимум свободы в оценке ситуации, в интерпретации ее контента и характера, то уровень креативности значительно повышается. Цель современного образования – всестороннее развитие личности, связанное с формированием творческого подхода к деятельности. Интерактивное упражнение при правильной организации и подаче создает условия для такого развития [Кажигалиева, 2005, с. 10].

По мнению А. Н. Щукина, интерактивные упражнения способствуют формированию мыслящей личности, которая всегда имеет собственную оценку для тех или иных событий и явлений. Оценивая ситуацию, учащийся, с одной стороны, повышает уровень мотивации к учению, а с другой, усваивает языковые нормы за короткий период и более эффективно, чем в случаях, когда он действует по некоторому шаблону, руководствуясь определенными другим субъектом образовательного процесса параметрами [Щукин, 2010, с. 75].

А. Н. Щукин выделяет следующие характеристики интерактивных упражнений:

- воображаемая искусственность,
- необходимость детализации действительности,
- содержат в себе речевой стимул,
- мотивирована деятельность, направленная на выполнение таких упражнений [Щукин, 2010, с. 48].

Относительно мотивации следует заметить, что важно формировать именно внутреннюю ее сторону, обусловленную субъективной необходимостью осуществлять речевую деятельность. Такая необходимость целиком определяется интересом учащихся к коммуникации на заданную

тому. Учащиеся осуществляют речевую деятельность не потому, что от них этого требует учитель, а потому, что сами заинтересованы в данном процессе. Внутренняя мотивация способствует творческой активности, она несет в себе активизирующий и стимулирующий потенциал [Цетлин, 2000, с. 11].

Интерактивные упражнения как определенные формы организации обучения иностранному языку представляют собой конкретизированные задачи, которые моделируют определенные жизненные обстоятельства. Типология интерактивных упражнений характеризуется многообразием, но в то же время представляет собой четкую структуру взаимосвязанных и целенаправленно функционирующих элементов [Вайсбурд, 2011, с. 65].

По Е. Н. Солововой, интерактивные упражнения следует дифференцировать по признаку речевых форм, в которых эти ситуации отрабатываются. Согласно такой классификации, интерактивные упражнения можно разделить на следующие виды:

- монологические,
- диалогические,
- полилогические [Соловова, 2016, с. 77].

Например, монологическим интерактивным упражнением следует считать доклад, обращенный ко всей группе, или монолог, в котором всей группе рассказывается какая-то история. Это могут быть упражнения: «Tell the guys about your hike», «Analyze your behavior before the class». Диалогические интерактивные упражнения связаны с созданием конкретной учебно-речевой ситуации общения. Например, «Talk to Ann about the weather», «Talk to Nick about yesterday's trip to Moscow». Полилогические интерактивные упражнения охватывают всю группу, начинаются с указаний и установок на коммуникацию, например, «Discuss the results of the test work with the class», «You gathered around the fire in the evening. Think of a topic for discussion and open this topic with classmates».

Цель высказывания, по мнению Г. А. Кажигалиевой, позволяет дифференцировать интерактивные упражнения на следующие виды:

- информативные,
- альтернативные,
- проблемные [Кажигалиева, 2005, с. 10].

Информативные интерактивные упражнения обычно начинаются с указаний: «Tell...», «Report...», «Inform...»; альтернативные интерактивные упражнения могут содержать вопрос, а обучающийся самостоятельно выбирает форму выполнения упражнения («Why did not Mary become a teacher, although she really wanted to become an educator? Discuss this question»); проблемные интерактивные упражнения направлены на выявление и разрешение определенной ситуации, например, «Explain why the hero of the novel acted so badly...», «Tell us what the meaning of life is...».

По отношению к реальности данный исследователь разделяет интерактивные упражнения на реальные и воображаемые.

Рассмотрим деление интерактивных упражнений на отдельные группы в зависимости от учебно-речевых ситуаций, которые они формируют.

Первый тип интерактивных упражнений является деятельностью актом, содержание которого исчерпывается только за счет речевых высказываний. Невербальные действия в такой ситуации или отсутствуют, или встречаются время от времени и не играют важной роли. Например, «Say hello to a new student», «Say goodbye to your teacher».

Второй тип интерактивных упражнений – это деятельность акт, содержание которого раскрывается в комбинации речевых и неречевых действий при преобладающей роли речевых высказываний. Например, «Talk about the weather and offer a companion umbrella», «Read the novel and share your impressions»

Третий тип интерактивных упражнений – это акт деятельности, в котором речевые и неречевые поступки занимают равнозначное место. Например, «Draw and discuss the situation at the plant», «Imagine that you are

detectives who are investigating the same crime. Draw the diagrams and exchange them with a colleague»

Четвертый тип интерактивных упражнений представляет собой деятельностный акт, в котором неречевые действия преобладают над речевыми.

Пятый тип интерактивных упражнений – это деятельностный акт, содержание которого заключено в ряде только невербальных действий. Речевое высказывание в ситуациях, формируемых пятым типом интерактивных упражнений, не является необходимым. Деятельностный акт мог бы осуществиться и при его отсутствии [Гез, 2002, с. 153].

Интерактивные упражнения используются при обучении иностранному языку на различных стадиях формирования речевых навыков и умений и лежат в основе интерактивного подхода к иноязычному обучению. При этом следует учитывать то обстоятельство, что применение интерактивного подхода предполагает наличие у учащихся определенной языковой базы для осуществления коммуникации в рамках анализа различных ситуаций. Поэтому интерактивные упражнения находят широкое применение на всех ступенях иноязычного образования [Гальскова, 2004, с. 26].

Поскольку коммуникация тесно связана с речевой деятельностью, которая осуществляется в определенных коммуникативных условиях, то интерактивные упражнения можно называть коммуникативными ситуациями. Некоторые исследователи, в частности, Г. В. Колшанский называет коммуникативные ситуации речевыми и делает в описании обеих интерактивных моделей упор на подготовленности учителя к организации речевой деятельности обучающихся [Колшанский, 2015, с. 35]. При правильной организации речи любая ситуация, заданная условиями и коммуникативными задачами, считается коммуникативной. Ситуация, в которой зарождается диалогическая речь, рассматривается как коммуникативная (речевая), при этом речевой компонент говорения не отделяется от коммуникативного [Климентенко, 2011, с. 24].

Следовательно, можно применять оба термина для описания ситуаций, связанных с порождением диалога. Если монологическая речь еще может быть описана в рамках дифференцированного подхода к речевым и коммуникативно обусловленным ситуациям, то диалогическая речь имманентна коммуникативной ситуации. Для реализации речевых (коммуникативных) ситуаций при обучении диалогу следует применять как традиционные, так и современные подходы к иноязычному обучению [Мильруд, 2000, с. 11].

Среди множества видов и форм интерактивных упражнений следует выделить такие, которые максимально способствуют развитию коммуникативной компетентности учащихся на уроке иностранного языка. Важно отметить, что диалогическая речь – это довольно сильное средство для развития коммуникативной компетентности, а если диалогическая речь задана речевой ситуацией (с использованием интерактивных упражнений), то коммуникативный потенциал такой речи очень велик [Мильруд, 1996, с. 6].

В 9 классе можно использовать как игровые интерактивные упражнения, так и упражнения, связанные с проведением дискуссий, диспутов, круглых столов.

Выделим следующие виды интерактивных упражнений, которые могут быть использованы для формирования навыков диалогической речи в обучении английскому языку в 9 классе:

- интерактивные упражнения на формирование социально-статусных взаимоотношений (например, дискуссия по поводу прав и обязанностей человека, беседа о культуре, традициях, обычаях, быте англоязычных стран);
- интерактивные упражнения на формирование ролевых взаимоотношений (проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения);
- интерактивные упражнения на формирование отношений совместной деятельности (обмен опытом, групповая работа);

– интерактивные упражнения на формирование нравственных отношений.

Т. А. Денежкина предлагает интерактивные упражнения с использованием познавательной мультипликации [Денежкина 2009: 3]. По мнению исследователя, коллективный просмотр мультфильмов составляет основу интерактивного обучения английскому языку и может быть использован при реализации всех видов интерактивных упражнений. Мультипликации создают особую среду для общения, усвершенствуют правильность речевой деятельности, особенно произношения.

При организации интерактивного подхода к обучению иностранному языку следует придерживаться следующего алгоритма построения учебного процесса в данном аспекте.

Пример. Учитель в нескольких фразах обрисовывает ситуацию, которую необходимо разобрать. Ситуация может быть представлена как на родном, так и на изучаемом языке.

Например,

Упражнение 1. Представьте, что Вы устраиваетесь на работу к знакомому своего друга. Знакомый знает о Вас не много, а Вам необходимо как можно подробнее описать свои положительные качества. При этом Вы желаете упомянуть и о своих негативных качествах, а также поговорить о друге, который устраивает Вас на работу...

Упражнение 2. You are buying a new car. For this purpose, you have come to the car shop. However, you have a very good mood, and you really don't want to talk about your choice of car. The sales Manager approaches you and asks your wishes to arrange the sale of the car. The Manager smiles, and the smile causes you to desire to speak on another topic...

Важным этапом подготовки к речевой деятельности является формулировка интерактивной задачи. Интерактивная задача – это задача коммуникации, направленная на анализ процесса развития ситуации или ее разрешения. Интерактивная задача может быть сформулирована отдельно, но

может содержаться в высказывании. При этом интерактивная задача может формулироваться в виде интерактивного запроса, то есть выражаться в вопросительной форме:

What would you do if...

What would you do if...

How do you feel about this...

What can you say about this...

How would you behave...

Однако интерактивная задача может содержать и определенное коммуникативное задание:

Chat with a friend on this subject...

Talk to your parents about it...

Tell us about your vision of the problem...

Tell me everything you know on this topic...

Let us know about your view regarding this topic...

Интерактивная задача может быть сформулирована в явном виде (конкретный вопрос, конкретное задание), который сразу представляется учащимся в виде коммуникативной проблемы. Однако существует и неявный вид интерактивной задачи, когда задача определяется по контексту в представлении ситуации.

В упражнениях 1 и 2 интерактивная задача представлена в неявном виде. Не формулируется вопрос и не задается задание по ситуации, однако учащиеся понимают, что именно от них требуется. При этом учащимся заранее сообщается, в какой форме должна быть отработана ситуация. Представление ситуации может быть осуществлено в форме картинок, фотографий, фильмов, роликов, текстов, выступлений, чтения сказки, показа моделей (предметных, абстрактных, деятельностных).

Урок или фрагмент урока обязательно содержит в целеполагании формирование определенных видов речевой активности. Перед учащимися цели урока или фрагмента могут быть сформулированы следующим образом:

1. Сегодня мы будем учиться составлять резюме для работодателя.
2. Сегодня мы научимся высказывать собственное мнение по поводу конкретного события.
3. Сегодня мы научимся общаться в форме диалога с соседями по парте.
4. Сегодня мы окажемся в ситуации, когда у нас будут два собеседника.

На следующем этапе формирования речевой активности учащимся представляется необходимый вспомогательный материал по ситуации. На данном этапе факультативно могут быть представлены рисунки, фотографии, модели или показаны фильм, ролик, выступление. Ситуация может быть детализирована посредством аудиоматериалов.

Обязательным элементом отработки ситуации и условием для продуктивного решения интерактивной задачи является представление лексического материала. Лексический материал должен включать слова и выражения, которые относятся к теме. Лексемы представляются учащимся как рекомендованные к употреблению в речи, однако учащиеся самостоятельно могут использовать лексемы по своему усмотрению и учитывая целесообразность использования лексем в построении речевой деятельности.

Следующим этапом разбора интерактивной задачи является подготовка к осуществлению речевой деятельности в соответствии с поставленными интерактивными задачами. На подготовку следует отвести 5 – 15 минут учебного времени в зависимости от того, в каких условиях рассматривается интерактивная задача, а также от возрастных и психологических особенностей учащихся, от уровня их владения иностранным языком, его отдельными аспектами.

После подготовки к осуществлению речевой деятельности целесообразно создать в группе учащихся располагающую атмосферу (например, можно поставить актуальную для ситуации музыку). Иногда продуктивность речевой деятельности достигается путем использования

нетрадиционных подходов к представлению ситуации. Данные подходы связаны, прежде всего, с организацией особых форм деятельности учащихся. Это могут быть ролевые игры, театрализованные представления, моделирования киносъемок. Учащиеся должны вжиться в роль, которую они относят к заданной ситуации. Например, можно использовать соответствующие сцены, декорации, театральные костюмы, парики. Такое разнообразие повышает мотивацию учащихся к учебной деятельности, в частности, - к отработке различных ситуаций при изучении иностранного языка.

Рассматривая ситуацию как вид речевой деятельности, можно интерпретировать ее как форму взаимодействия учащегося с учителем. Таким образом, коммуникантом при разборе ситуации может являться учитель. В данном исследовании мы попытались представить модели таких ситуаций, в которых задействован педагог.

Таким образом, важнейшим этапом формирования коммуникативных компетенций служит интерактивное обучение иностранному языку. Чтобы достичь высокого уровня овладения иностранной речью, необходимо постоянно развивать ее, что возможно при интерактивном подходе к обучению в рамках развития коммуникативных компетенций. Основным этапом формирования и развития диалогической речи служит создание коммуникативной ситуации, что связано с определением типа ситуации и с соотношением его с конкретными дидактическими задачами. Любая речевая ситуация становится коммуникативной при обучении диалогической речи, если применять систему интерактивных упражнений.

ГЛАВА 2. Комплекс интерактивных упражнений для обучения диалогу на английском языке учащихся 9 классов

2.1. Анализ УМК по английскому языку для 9 класса с точки зрения использования интерактивных упражнений в обучении диалогу на английском языке

Особой формой высказывания является диалогическая речь. Составление диалога – это важный этап формирования диалогической речевой активности. Диалог состоит из реплик коммуникантов и характеризуется более ощутимой эмоциональностью. Составление диалога происходит в парах. При этом формулируется интерактивная задача, связанная с представлением определенной ситуации и предложением выполнить конкретные коммуникативные задания. Диалогическая речь, в отличие от монологической, обязательно состоит из вопросительных предложений. Вопросительные предложения – это основа диалога. Производя продуктивную коммуникацию, учащиеся непременно используют

в речи вопросы. Это могут быть общие, конкретные вопросы, вопросы обобщающего или детализирующего (уточняющего характера). Важно при составлении диалогической речи учитывать ее эмотивный компонент. Читать реплики не рекомендуется, поскольку ценность диалога как элемента коммуникации теряется.

Наиболее сложной формой высказывания является интерактивная беседа, осуществляемая между тремя участниками-коммуникантами. Сложность данной форм заключена в необходимости распределения внимания и переключения с одного коммуниканта на другого. При этом интерактивная беседа может превращаться в фарс, когда все трое просто отключаются в плане восприятия речи коммуникантов и выдают реплики, которые не связаны с коммуникативными задачами и ситуацией в целом.

Важным в плане насыщения ситуаций языковым материалом является различие двух типов устного иноязычного высказывания: подготовленного и неподготовленного. Подготовленный уровень речи подразумевает предварительное обеспечение ее необходимым языковым материалом. При этом ученику дается дополнительное время на подготовку.

Неподготовленная устная речь – очень сложный вид работы, ведь она осуществляется в данный конкретный момент без какой-либо предварительной подготовки во времени и без специальных внешних опор. Предполагается, что такие «подсказки» уже имеются в распоряжении учеников и извлекаются стимулом, идущим от ситуации. Неподготовленному высказыванию помогает практически весь учебный процесс; при этом подготовленная речь является своеобразной репетицией для нее.

Неподготовленными ситуациями общения являются проблемные ситуации, подготовленными ситуациями можно назвать ролевые игры. Важную роль в обучении неподготовленной устной речи на иностранном языке играют регулярно и специально конструируемые проблемные ситуации, помогающие появлению цели и задач высказывания, выдвижению гипотез, предположений, стимулированию речемыслительной деятельности.

Интерактивные упражнения в форме ролевых игр представлены в УМК О. В. Афанасьевой, Ю. Е. Ваулиной и В. П. Кузовлева. Так, в УМК О. В. Афанасьевой представлена интерактивная игра «Famous People», суть которой заключается в том, чтобы совершенствовать навыки устной речи. Группа делится на рассказчиков и знаменитостей. Рассказчик выбирает знаменитость, о которой хочет рассказать. Знаменитость выходит к доске и выполняет действия, которые формулирует рассказчик. Например, знаменитость назвалась Sharon Stone и выполняет действие: «Sharon Stone a very long time starts her car» или «Sharon Stone washes the floors very quickly». На более продвинутом этапе предлагается игра «Послы». Группа делится на подгруппы, включающие не менее 5 человек. Чем больше подгрупп, тем интереснее игра. Каждая подгруппа выбирает знаменитость и назначает ученика, исполняющего роль этой знаменитости. Приняв на себя роль, он в качестве посла идет в другую группу и отвечает там на все вопросы. Если догадываются, кто он, его берут «в плен», а группа выбирает нового посла, представляющего другую знаменитость. Игра обычно завершается в том случае, если в одной из групп остается мало участников. Выигрывает та группа, которая смогла взять в плен большее количество пленников.

В УМК Ю. Е. Ваулиной предлагается система интерактивных игр под названием «Соседи». Игра развивает навыки диалогической речи. Группа делится на подгруппы по 5 человек, в каждой подгруппе происходит деление на пары. Каждая группа знакомится с ролевым заданием, например, «You are expecting important visitors tonight. You have been cooking for them, but suddenly you find you have forgotten a vital ingredient. It is Sunday and shops are closed. You must borrow from one of your neighbors - the other people in your group. Remember to be polite. Explain why you need the ingredient so urgently (decide what you are cooking). If you cannot what you want, you must think of an alternative». Затем участникам раздаются картинки с изображениями предметов, по которым строятся соответствующие диалоги с «соседями».

В УМК В. П. Кузовлева предлагается интерактивная игра «Детективы». На наш взгляд, это очень полезная, дидактически осмысленная игра, развивающая коммуникативные компетенции. Участники получают карточки, на которых написаны роли. Задача каждого участника – задавать вопросы, чтобы выяснить личность другого участника. Эта игра с успехом используется для актуализации знаний по самым различным темам.

В УМК К. М. Барановой приводится интерактивное упражнение «Восстанови рассказ». Текст делится на столько частей, сколько мини-групп; каждая часть текста делится на предложения. Задача групп – восстановить свой отрывок, а затем группы восстанавливают весь текст.

Особая роль интерактивных упражнений в построении проблемных ситуаций. Построение проблемной ситуации зависит от видов речевой деятельности, изучаемой темы, источников, из которых была взята информация, характера вербальных и невербальных опор, возраста учащихся, конкретных способов и методов обучения, предполагающих определенные соотношения между простым запоминанием и мыслительно-творческой деятельностью.

Ситуации вербального типа эффективно применяются с целью формирования и развития устной (диалогической и монологической) иноязычной речи и представляют собой самые разнообразные задания: от небольших, легких преобразований до независимых, спонтанных речевых высказываний. Вербально-изобразительные ситуации подразумевают применение рисунков, иллюстраций, кадров видеофильмов, настенных тематических картин с одновременным или параллельным (синхронным) восприятием звукового и видимого (печатного) текста, содержательных (план, слова-пояснения под рисунками) или формальных (ключевые фразы, образцы, словосочетания) опор. Изобразительные ситуации не имеют каких-либо содержательных или формальных опор. Ход мысли определяется в данном случае с помощью словесно сформулированной задачи.

Для построения проблемной ситуации используются методы дискуссий. Так, в УМК К. И. Кауфмана предлагается дискуссия «На линии огня» на тему путешествий. Всем участникам дается задание, например, «Do you like to travel? Argues response»; затем они становятся в две шеренги лицом друг к другу так, что каждый имеет непосредственно противника. В одной шеренги приводится защитная аргументация, в другой – критическая. Через некоторое время они меняются местами и меняют аргументы на противоположные: теперь участники должны научиться использовать аргументацию противоположной стороны.

В УМК М. З. Биболетовой предлагается дискуссионная игра «Идейная карусель» на тему «Здоровый образ жизни». Каждый участник подгруппы получает один и тот же вопрос: «The only possible way of preserving your health is healthy way of life. What is necessary to do to stay healthy?». Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него. Листки с записями передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся. Работа заканчивается, когда к каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются, не оцениваются и не отбираются. В микрогруппе происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных для них. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный список.

Целесообразно использовать средства наглядности при интерактивном подходе к обучению иностранной речи. Учителя часто минимизируют этот важнейший дидактический принцип, ограничиваясь текстовыми и речевыми средствами, не сопровождая последние средствами, которые позволят более прочно закрепить материал, опираясь при этом на зрительные и слуховые

анализаторы. Ситуацию можно представить наглядно, используя эти средства.

Следует избегать односложных указаний при формулировке интерактивной задачи («Обрисуйте это», «Расскажите об этом», «Подумайте на эту тему», «Скажите что-нибудь по этому поводу»). Интерактивная задача формируется таким образом, чтобы учащимся было полностью уяснено ее содержание, были понятны цели и коммуникативные задачи, которые помогут им описать ситуацию и представить ее как речевую единицу или в целом речевую деятельность.

Следует создавать такую обстановку на уроке, которая располагала бы к осуществлению речевой деятельности. Учащиеся часто боятся ошибок в речи, поэтому не проявляют активности, стремятся уйти от ответов, высказываний. Между тем иноязычное обучение – это процесс непрерывной коммуникации, в которой должны принимать участие все обучающиеся. Следует предоставить учащемуся возможность говорить, выражать мысль на иностранном языке, несмотря на возможные ошибки. Иными словами, учащемуся следует объяснить, что в ошибках нет ничего плохого и деструктивного. Однако все ошибки должны исправляться учителем или другими учащимися во избежание непродуктивных и ошибочных установок, препятствующих правильному развитию речевой активности.

Все упражнения, рассмотренные в УМК О. В. Афанасьевой, К. М. Барановой, М. З. Биболетовой, Ю. Е. Ваулиной, К. И. Кауфмана, В. П. Кузовлева, относятся к интерактивным методам, которые предполагают использование опор. Опоры – это речевые конструкции, которые используются для отработки речевого материала. Опоры могут быть составлены в письменном виде, но могут быть представлены в видеоматериале в качестве диалогов. Если в качестве опор используются мультипликационные диалоги, то такие методы обучения диалогической речи относятся к мультимедийным. Мультимедийные методы, реализуемые в

рамках инновационных технологий, применяются на уроках английского языка по формированию навыков диалогического общения в средней школе.

Теперь целесообразно выделить основные типы интерактивных упражнений, на которые сделан упор в каждом УМК. Анализ типов интерактивных упражнений в сравнении позволит увидеть, в каком УМК обращается больше внимания на обучение английскому языку с помощью интерактивных упражнений. Если все типы интерактивных упражнений используются при обучении, то можно судить о высокой эффективности УМК в аспекте обучения общению. Между тем, выраженность какого-либо одного типа интерактивных упражнений свидетельствует о низком методологическом уровне и потенциале УМК в плане формирования навыков продуктивной речевой деятельности в общении.

В таблице 1 представлены результаты анализа контента УМК на предмет интерактивных упражнений. Знаком «+» обозначено наличие таких интерактивных упражнений в составе УМК. Напротив, знак «-» свидетельствует о том, что в данном УМК данный тип интерактивных упражнений не используется.

Таблица 1 – Сравнительная таблица УМК

Таким образом, интерактивные упражнения в УМК по английскому языку представлены эпизодически. Системы таких упражнений в современных УМК не разработано, отсутствует комплекс интерактивных упражнений на всех этапах обучения диалогической речи. Поэтому возникает необходимость создания такого комплекса, который помог бы в организации диалогической речевой деятельности учащихся на уроках английского языка. Комплекс должен основываться на интерактивном подходе к обучению английской речи и может быть представлен двумя направлениями: с формулировкой речевых ситуаций и с использованием опор, например, мультипликаций. Данный комплекс систематизирует работу

учителя, позволяет учащимся на более глубоком и осознанном уровне усвоить материал и обучиться диалогу.

2.2. Разработка комплекса интерактивных упражнений для обучения диалогу на английском языке учащихся 9 классов

Развитие речевой деятельности в диалоге при помощи интерактивных упражнений.

Цель реализации данной модели – формирование навыка изъясняться на иностранном языке в форме диалогической речи. Диалогическая (полилогическая) речь строится учащимся на основе интерактивной задачи, которую требуется проработать в данной форме коммуникации.

Можно привести примеры интерактивных упражнений в среднем звене обучения английскому языку: «The conflict between teacher and students» или как вариант: «Why hasn't he done his homework».

Цель выполнения: обоснование необходимости осуществлять учебно-познавательную деятельность в форме интерактивной задачи.

Задачи выполнения интерактивных упражнений:

– обучающие, связанные с формированием познавательных компетенций и умений строить диалогическую речь, направленную на различных коммуникантов (полилог), в том числе и умений говорить с аудиторией,

– воспитательные задачи, связанные с формированием коммуникативных, обусловленных условиями речевого взаимодействия навыков, умения получать удовлетворение от коммуникации, а также объясняемые внутренним желанием коммуниканта изъяснять свои мысли, отвечать на реплики других коммуникантов, слушать и вносить вопросы по теме,

– развивающие задачи, связанные с формированием универсальных учебных действий, коммуникативных компетенций, языковых умений, умений применять особенности структуры и функций изучаемого языка на практике, то есть в определенных интерактивных условиях.

Средствами могут служить: интерактивная доска, комплект необходимых УМК и принадлежностей, ноутбук.

Образовательные технологии, применяемые при выполнении интерактивных упражнений, носят коммуникативный характер, основанный на соответствующем подходе к формированию языковых знаний и коммуникативных компетенций.

План:

1. Организационный момент.
2. Представление ситуации на английском языке.
3. Формулировка учебной (интерактивной) задачи.
4. Подготовка к решению учебной (интерактивной) задачи.
5. Решение учебной (интерактивной) задачи.
6. Рефлексия.

подача упражнения.

1. Речь учителя: - *Good afternoon. I hope you come to class with a good, positive attitude, my disciples. Today we will conduct our lesson in an unusual form. We often find ourselves in different situations. These situations are all around us, we are faced with these situations always when doing something, talking to somebody.*

После этого учитель проверяет готовность учащихся к выполнению интерактивных упражнений, чтобы убедиться в том, что все задачи будут выполнены без осложнений.

2. Представление ситуации в форме монолога учителя:

You see the following situation that Your classmate is not prepared for the lesson. The teacher scolds him for it. The teacher promises to give him a bad mark. The student cannot answer the question why he didn't do his homework. The possible conflict between teacher and student.

3. Интерактивная задача формулируется в форме задания:

Imagine yourself in the role of a student who has not done his homework. Or you can imagine yourself in the role of a student, who wishes to help him. What can you say to the teacher? How are you able to avoid conflict?

На доске представлен лексический материал к разработке диалога с учителем. Каждый учащийся продумывает вопросы и прогнозирует ответы учителя. Выбирается ученик, который оказывается в центре внимания.

4. Сначала учащиеся слушают диалог между учителем и учеником:

Учитель: - *You didn't come prepared to the lesson. I'm going to put you a bad mark. Why didn't you do your homework?*

Ученик: - *Forgive me. But I have a very important reason...*

Возможные причины представлены демонстративно:

I had a headache.

My parents were away and I was left with the younger brother.

I didn't want to disappoint you with my ignorance.

I'm sorry, but the dog ate my diary.

I went to the movies with friends.

I have not found a pen.

My mom got sick.

Yesterday lights went out.

I left the country, there is my grandmother.

5. Учитель просит высказаться в защиту ученика, вступить в диалог с учителем. Диалог прорабатывается в индивидуальном и парном порядке.

6. Рефлексия, так же, как и в предыдущей модели, заключается в обосновании учащимися продуктивности урока в форме разбора ситуаций как видов речевой деятельности. Учитель может попросить учащихся написать несколько предложений, которые отражают отношение учащегося к такой форме проведения занятий.

В 9 классах были использованы мультипликации обучающего характера на следующие темы: «Приветствие и знакомство», «Дни недели и досуг», «Разговор о погоде. За окном идет дождь», «Как пройти?» и «Что

было вчера?». Целью апробации служило формирование навыков диалогической речи на основе создания коммуникативных ситуаций с помощью интерактивных упражнений.

Основными этапами работы по развитию навыков диалогической речи являлись:

- 1) просмотр мультфильма (установочной части);
- 2) выполнение речевых упражнений по тренировочной части мультфильма;
- 3) отработка диалога по образцу;
- 4) создание собственного диалога по опоре с применением лексики урока.

Была проведена диагностическая работа с использованием интерактивных упражнений.

В 9 классе был апробирован комплекс интерактивных упражнений с использованием познавательной мультипликации «Shopping». Цель заключалась в формировании навыков диалогической речи на основе коммуникативной ситуации, связанной с обсуждением покупок.

Девятиклассникам предлагалось самостоятельно посмотреть мультфильм «Shopping» в сетевом облаке. Самостоятельный просмотр предполагал наличие опоры-карточки, на которой был представлен диалог между героями мультфильма (Приложение).

Таким образом, данные модели могут быть использованы с различным лексико-грамматическим материалом при обучении диалогическому общению в 9 классе.

2.3. Анализ результатов в апробации комплекса интерактивных упражнений

На завершающем этапе работы с диалогом обучающиеся смотрят мультфильм, используя опоры, затем составляют:

– собственный диалог с лексическим материалом, представленным в содержании мультфильма, но с другими грамматическими конструкциями;

– собственный диалог с лексикой-опорами и с грамматическими конструкциями, представленными в содержании мультфильма.

Следует отметить, что активность учащихся при составлении диалога была достаточно высокой. Ребята получили положительные эмоции, и каждый стремился проявить себя в качестве конструкторов диалогической речи. Ситуация задавалась с помощью мультимедийных средств, что повышало эффективность используемых методов. Кроме того, работала вся группа, а это означало, что во время апробации комплекса интерактивных упражнений (интерактивных заданий) активизировались коллективные формы осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся.

По итогам апробации каждого комплекса интерактивных упражнений на развитие диалогической речи в 9 классах была составлена диагностическая таблица уровней диалогического общения в группе, где были апробированы интерактивные задания, и в группе, где такие задания апробированы не были (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительная таблица уровней первого этапа апробации интерактивных упражнений

Данные таблицы 2 показывают, что в группе, где были использованы интерактивные методы обучения диалогической речи, оказалось больше ребят с продуктивным уровнем владения навыками диалога. Для сравнения: в контрольной группе отсутствуют учащиеся, у которых наблюдался бы творческий уровень владения навыками диалога.

На диаграмме рисунка 2 показано распределение уровней овладения диалогической речью в обеих группах на первом этапе апробации комплекса интерактивных упражнений.

Рисунок 2 – Уровни овладения диалогической речью в обеих группах на первом этапе апробации комплекса интерактивных упражнений

По итогам апробации каждого комплекса интерактивных упражнений на развитие диалогической речи в рамках проведенных уроков в 9 классах была также составлена диагностическая таблица уровней диалогического общения в группе, где были апробированы интерактивные задания, и в группе, где такие задания апробированы не были (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительная таблица уровней первого этапа апробации интерактивных упражнений

Данные таблицы 3 показывают, что в группе, где были использованы интерактивные упражнения на уроке по формированию диалогической речи, оказалось больше ребят с продуктивным уровнем владения навыками диалога. Для сравнения: в контрольной группе по-прежнему отсутствуют учащиеся, у которых наблюдался бы творческий уровень владения навыками диалога.

На диаграмме рисунка 3 показано распределение уровней овладения диалогической речью в обеих группах на втором этапе апробации комплекса интерактивных упражнений.

Рисунок 3 – Уровни овладения диалогической речью в обеих группах на втором этапе апробации комплекса интерактивных упражнений

Таким образом, при обучении диалогической речи посредством создания коммуникативных ситуаций необходимо использовать современные методы и подходы к иноязычному обучению, в частности, комплекс интерактивных упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании были изучены проблемы применения комплекса интерактивных упражнений как средство обучения общению на английском языке учащихся средней школы.

Были проанализированы психолого-педагогические особенности учащихся 9-х классов. Установлено на основе изучения психологической и педагогической литературы, что обучающиеся к 9-му классу уже способны активно овладевать диалогической речью, характеризуются высокой мотивацией к общению.

Было выявлено общение как психологический процесс, оценена роль коммуникации в социально-личностном развитии ребенка. На основе анализа психологической литературы выяснено, что общение представляет собой сложный процесс, обучение которому строится на основе активизации коммуникативной составляющей речевой деятельности. Был изучен также интерактивный подход к обучению иноязычным видам речевой деятельности на уроках иностранного языка. Данный подход основан на принципе формирования коммуникативных компетенций при обучении иностранному языку и является продуктивным методом иноязычного обучения. Мы выяснили, что современное обучение иностранному языку ориентировано на коммуникацию. Коммуникативная функция является одной из важнейших языковых функций, все остальные функции языка (номинативная, информативная, познавательная) рассматриваются как производные именно этой функции. Язык обеспечивает коммуникацию и служит средством активного включения индивида в процесс формирования межкультурного пространства. Поэтому все принципы, технологии, методы и приемы обучения иностранному языку на современном этапе развития систем образования основываются именно на коммуникативном подходе. При таком подходе развитие речевой деятельности, что является важнейшей целью иноязычного обучения, происходит на довольно высоком уровне.

Коммуникативный подход позволяет создать условие для активизации речевой деятельности во всех ее разновидностях в соответствии с решаемыми в процессе обучения коммуникативными задачами. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку позволяет решать образовательные задачи, направленные на формирование культуры общения, на формирование и развитие универсальных учебных действий коммуникативной направленности.

Было определено место говорения в системе речевой деятельности ребенка на среднем этапе обучения иностранному языку. При интерактивном подходе к развитию речевой активности учащихся на уроках иностранного языка следует придерживаться определенных норм и принципов, которые позволят продуктивно осуществить процесс обучения говорению как важнейшему аспекту речи, решить все образовательные задачи и достичь желаемых результатов.

Была также роль интерактивных упражнений (речевых ситуаций, мультимедийных комплексов) в формировании коммуникативной компетентности обучающихся 9-х классов. Интерактивное обучение требует осмысленного подхода к осуществлению в плане отбора материала для развития речевой активности. Следует подбирать темы, которые были бы актуализированы учащимися данной возрастной группы и данного уровня владения иностранным языком. Темы должны быть настолько близки учащимся, чтобы последние могли легко представить себе ту или иную ситуацию, без труда моделировать процесс ее отработки в речевом взаимодействии. Учебная деятельность является актуальной для учащихся всех возрастных групп. Это связано, прежде всего, с тем, что учеба является для учащихся ведущей деятельностью, на которую дети опираются в процессе познания. Темы, которые касаются проблем учебной деятельности, могут быть интересными для учащихся с точки зрения коммуникации. Как показывает педагогическая практика, учителя редко обсуждают с учениками проблемы, касающиеся именно учебного процесса, всех его сторон

(организационной, методической, информационной, коммуникативной). Между тем в данном аспекте можно найти множество интересных ситуаций, которые приобретут в процессе развития речевых навыков особую степень актуальности. Одним из эффективных направлений в обучении иностранным языкам является применение комплекса интерактивных упражнений на уроках по различной тематике. Мы исследовали эффективность использования таких упражнений на уроках по развитию диалогической речи в 9 классах. Была разработана система интерактивных упражнений для решения различных интерактивных задач. Практика обучения в диалоге выявила возможность перехода учащихся на более высокий уровень владения навыками диалога, а значит, – сформированность коммуникативной компетентности.

Был проанализирован комплекс УМК в контексте использования интерактивных упражнений в формировании навыков общения на уроках иностранного языка в 9-х классах. Установлено, что в современных УМК по английскому языку отводится незначительное место интерактивным упражнениям, что обусловило необходимость разработки такого комплекса.

Также решались задачи сформировать и апробировать собственную систему интерактивных упражнений для развития коммуникативных компетенций обучающихся 9-х классов, проверить эффективность интерактивных упражнений в обучении общению на английском языке девятиклассников. В учебном процессе осуществляется активное взаимодействие учащихся с учителями. Однако характер этих взаимодействий субъект-объектный. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, что обуславливает выбор методов и приемов обучения, которые не всегда доказывают свою продуктивность. При такой форме взаимодействия, когда учитель оказывается тем, кто всегда и во всем прав, тем, кто контролирует, управляет, наставляет учеников, рассматривая их в качестве неопытных и незрелых объектов педагогического процесса, – нет необходимости повышать уровень обучаемости путем расширения

системы аналогичных методов и приемов обучения, которые по сути остаются в рамках субъект-объектного взаимодействия. В субъект-субъектном взаимодействии, которое формируется при интерактивном подходе к иноязычному обучению, предусмотрено такое взаимоотношение между учеником и учителем, которое в конечном результате приводит к эффективному усвоению языкового материала.

Результаты учебно-познавательного процесса важны как для учителя, так и для учащегося. Все стороны образовательной деятельности (субъекты) должны получать удовлетворение не столько от получения знаний, сколько от общения. Целесообразно создавать на уроке коммуникативное пространство, которое характеризуется актуальностью процесса общения учащихся с учителем. Учитель не должен выступать в качестве контролера и надсмотрщика. Он должен позиционировать себя как коммуникант, который обладает немного более емким багажом знаний и умений и готов поделиться ими с учащимися. Учитель строит урок на доверительной основе, создавая все условия для успешной коммуникации. Это основной принцип иноязычного обучения в виду современных требований к данной области образовательного процесса с учетом ее специфики. Обучение языку – это живое обучение, в котором должна создаваться соответствующая располагающая к усвоению иноязычной речи обстановка. Поэтому, на наш взгляд, следует уделять много внимания речевому взаимодействию между учителем и учеником. В этом аспекте целесообразно учитывать специфику потребности учащихся в общении с учителем. Если это общение происходит на иностранном языке, то продуктивность такого общения становится намного выше.