МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Факультет романо-германской филологии**

**Кафедра немецкой филологии**

Допустить к защите

Заведующий кафедрой

д-р филол. н., доц.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_М.А. Олейник

 (подпись)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2019 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.М. Прытко

 (подпись)

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Английский язык, Немецкий язык.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

 (код, наименование)

Научный руководитель

д-р филол. н., проф.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ М.А. Олейник

 (подпись)

Нормоконтролёр

канд. филол. н., доц.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_И.А. Белокопытова

 (подпись)

Краснодар

2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение...............................................................................................................31 Речевая деятельность как объект обучения в методике преподавания иностранного языка.............................................................................................6
 1.1 Основы обучения говорению...................................................................6
 1.2 Обучение монологической речи............................................................15
 1.3 Обучение диалогической речи................................................................22
2 Специфика формирования навыков монологической и диалогической речи у студентов младших курсов............................................................................29
 2.1 Средства обучения монологической и диалогической речи...............29
 2.2. Этапы формирования навыков монологической и диалогической речи.....................................................................................................................33
 2.3 Типология упражнений........................................................................37
 2.3.1 Система упражнений, направленных на развитие навыков монологической речи........................................................................................37
 2.3.2 Система упражнений, направленных на развитие навыков диалогической речи...........................................................................................40
 2.4 Контроль навыков монологической и диалогической речи.....................................................................................................................43Заключение........................................................................................................46
Список использованных источников..............................................................48
Приложение А Примеры упражнений, направленных на развитие навыков монологической речи........................................................................................53
Приложение Б Примеры упражнений, направленных на развитие навыков диалогической речи...........................................................................................55

ВВЕДЕНИЕ

В практике обучения иностранному языку зачастую сталкиваются с феноменом, когда студенты не способны самостоятельно составить устное сообщение, состоящее из нескольких связанных между собой фраз. Также распространённым является неумение обучаемых вести самую элементарную коммуникацию на иностранном языке. В действительноcти, высказывания студентов ограничиваются односложными ответами на вопросы преподавателя, или же представляют собой исключительно формальное перечисление определённых действий в хронологическом порядке. Обучение навыкам монологической и диалогической речи в методике считается одним из самых сложных процессов, так как монологическое и диалогическое высказывание являются элементом процесса общения как парного так и группового (массового).

Обучение говорению как продуктивному (активному) виду речевой деятельности подразумевает, что обучаемый способен построить монологическое или диалогическое высказывания в соответствии с ситуацией общения. Данный процесс является крайне сложной методической задачей и представляет для студентов большую сложность и требует усилий и временных затрат как со стороны преподавателя, так и обучающихся.

Главной задачей обучения монологической и диалогической речи студентов младших курсов выступает совершенствование основополагающих навыков иноязычной коммуникации. Развитие навыков иноязычного общения способствует самостоятельному решению коммуникативно-познавательных задач, развитию языковой догадки и умению выражать личное отношение к получаемой информации.

Феномен обучения монологической и диалогической речи занимает в данное время прочное место в методике обучения иностранному языку. В данный момент времени методическая литература богата исследованиями в области обучения монологической и диалогической речи: исследования отечественных методистов, таких как А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова посвященны основам обучения говорению, работы Л.П. Солонцовой, Е.И. Пассова рассматривают общетеоретические положения по формированию навыков монологической и диалогической речи, вопрос функциональных типы монологических и диалогических высказываний был исследован А.Л. Вайсбурдом и С.В. Калининой, аспекты методики обучения монологической и диалогической речи в высшей школе на иностранном языке и вопросы создания системы упражнений, направленных на развитие навыков монологической и диалогической речи представлены в работе основываясь на трудах как отечественных, так и зарубежных методистов (Н.В. Долгалова, U. Bachmann, M.Dreke)

Вышерассмотренные характеристики монологической и диалогической речи и определяют актуальность выбранной темы выпускной квалификационной работы.

Целью выпускной квалификационной работы является изучение методики по формированию навыков монологической диалогической речи у студентов младших курсов с учетом особенностей монологического и диалогического высказываний, определение их теоретических и практических характеристик.

Реализация поставленной цели предполагает осуществление следующих задач:

1) раскрытие основ обучения говорению;

2) выделение сущности понятия «монологическая и диалогическая речь»;

3) рассмотрение средств обучения навыкам монологической и диалогической речи, а также этапов формирования навыков;

4) анализ типологии упражнений по формированию навыков монологической и диалогической речи и рассмотрение возможности контроля сформированности навыков.

Объектом исследования является обучение навыкам монологической и диалогической речи студентов младших курсов.

Предметом исследования выступает процесс обучения монологической и диалогической речи на занятиях по немецкому языку.

Сформулированные задачи могут быть выполнены посредством следующих адекватных объекту и предмету выпускной квалификационной работы методов исследования:

а) критический анализ литературы, рассматривающей проблему формирования навыков монологической и диалогической речи в процессе обучения иностранному языку;

б) изучение и анализ педагогического опыта работы по обучению говорению (монологической и диалогической речи) в высшей школе;

в) методическая разработка для изучения особенностей обучения монологической и диалогической речи;

г) педагогическое наблюдение для исследования необходимости формирования навыков монологической и диалогической речи в обучении иностранному языку.

Практическая значимость выпускной квалификационной работы заключается в том, что в ней рассматриваются основы обучения говорению, выделяется сущность монологической и диалогической речи, строится теоретическая модель обучения монологической и диалогической речи на занятиях по иностранному языку.

**1 Речевая деятельность как объект обучения в методике преподавания иностранного языка**

**1.1 Основы обучения говорению**

Главной целью обучения иностранному языку в методике является иноязычное общение. Многоаспектный и сложный процесс формирования навыков говорения даёт обучаемым возможность осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Говорение, наряду с письмом, является продуктивным, иначе активным, видом речевой деятельности.

Конечным результатом реализации цели обучения говорению выступает способность студентов осуществлять устно-речевое общения во всех сферах общественной жизни. Сформированность навыков говорения контролируется в соответствии со следующими критериями: обучающийся должен:

1) уметь вести иноязычную коммуникацию в реальных условиях общения;

2) понимать высказывания партнёра по общению и реагировать на них в рамках утвержденных учебной программой ситуаций (вербально и невербально).

3) уметь связно и целостно говорить о себе и об окружающей действительности с выражением своего собственного мнения и отношения к ситуации и воспринимаемой информации [10, c. 67].

Говорение, за рамками методики обучения иностранному языку выполняет следующие функции:

1) информационную–происходит передача и приёма информации;

2) аффективную–происходит определение эмоциональной сферы говорящего;

3) регулятивную–регулируется и контролируется поведение говорящего [10, c. 68].

Устное высказывание является результатом говорения как вида речевой деятельности. Это высказывание может реализовываться в двух формах. Соответственно, обучение навыкам говорения включает в себя обучение двум формам иноязычного общения: монологу (один говорящий) и диалогу (два и более говорящих).

Говорение, являясь активным видом речевой деятельности, представляет собой операцию, имеющую определённую схему и механизмы реализации:

1) репродукция (полная или частичная);

2) отбор материала (слов, конструкций или структур);

3) преобразование и (или) конструирование;

4) комбинирование (формирование словосочетаний, предложений, с использованием знакомых языковых средств);

5) предвосхищение или антиципация (как в структурном, так и смысловом плане)

6) дискурсивность (управление процессом коммуникации в момент её реализации, оценка ситуации в её отношении к цели, восприятие обратной связи) [33, c. 246].

Посредством вышеупомянутых механизмов раскрывается личный опыт каждого участника общения и происходит становление личностно-ориентированных способов познания мира и окружающей действительности через организацию деятельности в целом.

Основа развития навыков говорения формируется в соответствии со следующими этапами:

1) мотивационно–побудительная: формируется намерение или потребность у обучаемого выразить свою мысль. Побуждение является мотивом к речевому (ответить, сообщить) и неречевому (выполнить просьбу) действию. В процессе восприятия получаемой информации у слушателя зарождается речевая интенция, коммуникативная задача. Следовательно, на данной фазе происходит операция определения и восприятия предмета сообщения (для чего и о чём говорить).

2) аналитико–синтетическая: осуществляется реализация замысла высказывания и происходит языковое оформление в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей. Происходит отбор языковых средств, сочетаний слов, ведётся структурное оформление высказывания.

3) контрольно–исполнительская: речь идёт о проговаривании или внешнем оформлении высказывания, логическом построении в соответствии с интенцией, а также происходит эмоционально-выразительное оформление высказывания [34, c. 128].

Каждый из видов речевой деятельности обладает специфическими признаки и характеристиками. Рассматривая говорение, мы можем выделить следующие:

1) говорение мотивированно. «Мотором или двигателем» деятельности выступает интенция, то есть говорящий руководствуется определёнными мотивами, побуждающими его совершить речевой акт.

2) говорение целенаправленно. Наряду с мотивом, говорящий имеет конкретную цель для совершения речевого акта и любое его высказывание направленно на конечный результат.

3) говорение является одним из доминирующих видов человеческой деятельности. В силу того, что процесс говорения неразрывно связан с мыслительной деятельностью, речевая деятельность так же носит название «речемыслительной» и, следовательно, любая коммуникативная или речевая задача является речемыслительной.

4) говорение – активный процесс, в нём отражается личное отношение говорящих к явлениям окружающего мира.

5) процесс говорения нельзя спланировать заранее или выстроить по определённому алгоритму. Коммуникации характерна спонтанность и самостоятельность.

6) процесс говорения неделимо связан с личностью говорящего. В речи личность выражает свою жизненную позицию и отношение к окружающему миру.

7) процесс говорения управляется определённым темпом, который должен соответствовать принятым в общении нормам [34, c. 135].

Все вышеперечисленные признаки вносят вклад в развитие функциональной грамотности владения языком. Она даёт возможность речевого взаимодействия не только между носителями одного языка, но и в иноязычном общении. Помимо этого, обучаемые получают индивидуальные возможности для реализации процесса коммуникации. К личностным свойствам относят жизненный опыт, статус личности в коллективе, интересы, склонности, желания, мировоззрение, чувства и эмоции и др. Это также необходимо брать во внимание при формировании навыков говорения [25, c. 357].

Важным моментом при обучении говорению является сопровождение процесса коммуникации невербальными (экстралингвистическими) средствами общения. Владение ими крайне важно, так как они дополняют и усиливают, а иногда и заменяют средства вербальной коммуникации – слова. Так например, приятелю поведавшему о своей беде, собеседник выражает сопереживание как словесно, так и невербальными средствами общения: понижением тона голоса, опечаленным лицом, вздохами и т.д.

Невербальные средства общения являются своеобразным метаязыком и продуктом общественного развития так же как и словесный язык. При этом нужно понимать, что в разных языках и культурах одни и те же невербальные знаки могут трактоваться по-разному. Это крайне важно учитывать при обучении говорению, так как незнание особенностей экстралингвистических средств общения в иноязычной культуре может привести к непониманию и в последствии к коммуникативному провалу [23, c. 357].

Важной составной частью обучения иностранному языку в высшей школе является овладение основными функциями невербальных средств общения, которые, в первую очередь, обращены к личному опыту студентов:

1. предвосхищение и подкрепление сказанного;
2. заполнение пауз в общении;
3. выражение своего отношения к сказанному;
4. компенсация незнания языковых средств;
5. акцент на наиболее важных частях высказывания.

К тому же, пространственное местоположение собеседников имеет большое значение в вербальной коммуникации. Если партнёры по общению обращены лицом друг к другу, это в значительной мере повышает коммуникабельность [24, c. 47].

Следующим не менее важным моментом является содержание обучения. Обучение говорению, как и любому другому виду речевой деятельности, строится в соответствии с определённым, обозначенным в учебной программе содержанием. Это содержание определяется методистами, они исследуют вопрос о том, каким оно должно быть и что должно в себя включать. Данный вид речевой деятельности с точки зрения содержания превосходит остальные три и является невероятно обширным и богатым. Это связано с тем, что в процессе коммуникация нет тем, которые могут остаться неупомянутыми.

Тем не менее, данный подход в методике обучения не работает, так как существует чёткое ограничение отбираемого материала, прежде всего, лексического. На сегодняшний день содержание обучения говорению ограничивается так называемыми разговорными темами, прописанными в программе. Однако практика показывает, что материал, который интегрируется в темы не всегда может быть эффективно применён в условиях реального общения. Содержание должно, в первую очередь, быть воспитывающим, информативным, и должно соответствовать возрасту учащихся. В связи с этим в содержании обучения говорению выделяют основные три компонента:

1. лингвистический;
2. психологический;
3. методологический [30, c. 198].

Первый компонент, лингвистический содержит речевой и языковой материал. Отбор языковых и речевых единиц определяется учебными ситуациями, которые также входят в содержание лингвистического компонента. Существует конкретный набор фраз и высказываний с целью выражения согласия или несогласия, удивления, недоумения и т.д. Эти выражения выступают основополагающим материалом при обучении говорению и поэтому методисты тщательно работают над отбором речевых и ситуационных выражений, клише и формул. Помимо этого, обучаемые должны быть осведомлены о контексте использования выученного материала, получить общие знания об особенностях шоппинга, ресторанов, развлечений, транспорта, об культурных особенностях и традициях страны изучаемого языка, иными словами, студенты должны владеть фоновыми знаниями лингвострановедческого характера. Это жизненно важно при обучении говорению, так как обучаемые должны накопить социальный опыт, крайне необходимый аутентичного общение на иностранном языке. Значительная часть языкового материала заучивается наизусть и формирует автоматизированного употребления в той или иной рече-коммуникативной ситуации [30, c. 205].

Владение навыками экспрессивной речи раскрывается в психологическом компоненте содержания обучения. Здесь студентами осуществляются следующие операции:

1. репродукция или имитация услышанного. Это играет крайне важную роль, особенно на начальном этапе обучения. Так как именно посредством имитации у обучающегося формируются навыки и умения аудирования;
2. преобразование или трансформация высказываний. Здесь речь идёт о переконструировании грамматического оформления;
3. расширение высказывания. Эта операция обеспечивает полноту и информативность высказывания;
4. сочетание и соединение языковых и речевых средств. Данная операция считается самой важной, так как задействует все знания обучающегося, которыми он владеет. Под сочетанием понимается процесс формирования высказываний с использованием уже знакомых речевых средств в новых ситуациях общения [2, c. 74].

При рассмотрении содержания обучения говорению крайне важно провести параллель между навыками монологической и диалогической речи. В содержании обучения монологу в приоритет ставится способоность обучающегося логически разворачивать мысль, делать акцент на главном, а также умение делать умозаключения и выводы. Стоит отметить, что эти умения необходимы не только в рамках изучения инстранного языка. Текстообразующая деятельность выступает одним из главных элементов в процессе обучения навыкам говорения, это, в свою очередь, означает, что все применяемые преподавателем методические приёмы должны быть нацелены на создание и воспроизведение текстов разных функциональных типов в зависимости от коммуникативной задачи. Процесс формирования монологического высказывания проходит два этапа:

1) определение предмета сообщения (о чём говорить?);

2) отбор языкового материала (работа с долговременной памятью, отбор речевых единиц соответствующих коммуникативной задаче).

Отсюда следует, что монологическое высказывание является задействует два вида деятельности: смысловую и языковую. Взаимодействие этих двух видов деятельности и является трудным для говорящего как на родном, так и на иностранном языке [29, c. 129].

Диалог, в свою очередь, подразумевает владение определёнными умениями, обеспечивающими его ход. Сюда относится побуждение собеседника к высказыванию (просьбой, вопросом и т.д.), реакция на речевой стимул собеседника, а также дальнейший ход реплики (реакции или ответа) для придания высказыванию характера беседы.

Методологический компонент связан с приёмами и технологиями, к которым прибегает преподаватель в процессе обучения иностранному языку. Говорение, как уже неоднократно упоминалось, является самым сложным видом речевой деятельности, и в связи с этим возникает необходимость использования опор разного характера. Они могут быть зрительные или слуховые, вербальные или невербальные, смысловые и др. Задачей педагога является обучение учащихся рационально пользоваться этими опорами, а также создание собственных опор для будущего высказывания.

Проанализировав три главных компонента содержания обучения говорению, мы можем составить следующую схему, наглядно демонстрирующую принцип формирования содержания основываясь на выводах Л.П. Солонцовой.



Таблица 1 – Содержание обучения говорению [30].

 **1.2 Обучение монологическому высказыванию**

Опираясь на мнение лингвистов и психологов, следует, что отношение к существованию определения «монологическая речь» крайне неоднозначно. Согласно Пассову, деление на монолог и диалог не является корректным, здесь речь идёт о высказываниях на разных уровнях: на уровне слова, словосочетания, фразы, сверхфразового единства и текста, и также существует понятие общение или же взаимодействие с другими людьми [25, c. 261].

И.А. Зимняя придерживается мнения, что монолог, так или иначе, раскрывается в диалоге, так как предполагает наличие собеседника [16, c. 93].

 Г.В Рогова считает, что монолог является ничем иным, как формой устного высказывания, то есть изложением мыслей одного лица. Монолог включает в себя ряд логически связанных предложений, оформленных интонационно и объединённых общим содержанием высказывания [28, c. 155].

 Следовательно, нет единого объяснения понятия монологического высказывания, тем не менее, данное явление имеет свои особенности и опоры.

В первую очередь хотелось бы поговорить о психологических особенностях монологического высказывания. Одной из главных характеристик монолога является его «активность и произвольность». Прежде всего, должна быть тема, на основе которой говорящий построит своё высказывание. Организованность – следующая характеристика монологического высказывания. Имеется в виду, что говорящий, помимо умения создавать отдельные высказывания, должен обладать умением построить целостное сообщение, основываясь на коммуникативном намерении, а также, уметь соотнести вербальный текст с неязыковыми средствами выражения мысли, в частности, интонацию.

Резюмируя, мы видим, что монологической речи свойственно наличие коммуникативной цели и задачи. Монологу характерны полнота, последовательность, содержательность, логичность и чёткость мысли, завершённость. Основываясь на этих характеристиках, мы можем прийти к выводу о том, что монолог не является ситуативным феноменом [15, c. 137].

К психологическим особенностям также относится обращённость к аудитории (слушающему), эмоциональная окрашенность. Эти особенности выражаются в лингвистических и структурно-композиционных свойствах. К ним относятся использование предложений с разнообразной структурой, усложнённым синтаксисом, с наличием средств выразительности, риторических вопросов, речевых клише, средств когезии, передающих последовательность высказывания.

Можно выделить три главные коммуникативные функции монологического высказывания. Прежде всего, это информативность – передача новой информации в форме знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание действий, событий, состояний. Функция воздействия предполагает убеждение в правильности тех или иных взглядов, убеждений; побуждение или предотвращение действия. Эмоционально-оценочная функция представляет с собой оценку явлений, предметов, событий, поступков. Каждая из перечисленных функций имеет свои языковые средства выражения [17, c. 22].

Говоря о коммуникативных функциях монолога, следует упомянуть его функциональные типы.

1) монолог-описание. Под ним понимается способ изложения мысли, который предполагает статичную характеристику явления или предмета, посредством перечисления его признаков, особенностей, качеств. Монолог-описание можно поделить на следующие блоки: введение (зачин) – центральная часть – концовка (вывод).

2) монолог-сообщение (рассказ) – повествование о развивающихся событиях, действиях, состояниях. Данный тип имеет структуру: введение (зачин) – основная часть – заключение (вывод).

3) монолог-рассуждение, который характеризуется наличием особых логических отношений между суждениями, входящими в состав монолога, и образующие умозаключение. Монолог-рассуждение строится по следующей схеме: тезис – аргументы (доказательства) – вывод (умозаключение) [1, c. 275].

Далее, необходимо раскрыть понятие монологического высказывания, как объекта обучения. Стоит отметить, что монологическое высказывание в методике представляет собой отрезок речи, находящийся между двумя другими высказываниями и имеет свои характеристики. Это указывает на то, что монологическое высказывание выступает компонентом процесса общения на любом уровне – парном, групповом или массовом, и, следовательно, диалогично само по себе, кому-то адресовано.

Монологическое высказывание реализовывается на разных уровнях:

1. слово (словоформа)
2. словосочетание
3. фраза
4. сверхфразовое единство
5. текст

Монологическое высказывание на каждом уровне является речевой единицей. Речевая единица любого уровня имеет определённые трудности овладения: на уровне слов и словосочетаний такой трудностью выступают морфология, на уровне фраз речь идёт и синтаксисе, на уровне текстов – логико-синтаксические трудности [49, S. 10].

Каждый уровень имеет свои модели. Так, для слов моделью выступают типы словообразований, для словосочетаний – это типы их формирования, и для остальных уровней – их основные структурные характеристики. Если каждая модель наполнена вербально, тогда она может считаться речевым образцом.

У высказывания любого уровня есть определенные характеристики, они могут быть общими и специфическими для каждого уровня. Первые три уровня (слово (словоформа), словосочетание и фраза) связанны с овладением лексическими и грамматическими навыками, что было рассмотрено выше. Только уровни сверхфразового единства и текста относят к развитию речевого умения. В дальнейшем, рассматривая монологическое высказывание речь будет идти об уровне сверхфразового единства. Это оправдано тем, что на данном уровне учащиеся сталкиваются с наибольшим количеством сложностей, так как переход от словосочетания к сверхфразовому единству является самым трудоёмким процессом в обучении говорению. Монологическое высказывание может выступать как деятельностью (процессом), так и продуктом. В обоих случаях монологическое высказывание имеет разные характеристики и параметры. Для монолога как для деятельности характерна целенаправленность, ситуативность, определённый темп, а также связь с коммуникативным мышлением, с деятельностью человека в общем, с личностью непосредственно. Как продукту монологу свойственна информативность, продуктивность, выразительность, структурность, логичность и целостность [12, c. 215].

Само перечисление параметров монологического высказывания даёт понять насколько сложен процесс работы над ним. Как правило, выделяют три наиболее важных параметра, отражающих сущность и составляющих главную сложность, которая требует особых методов обучения [31, c. 49].

Прежде всего, это в той или иной степени относительно непрерывный характер высказывания. Для его формирования требуется определённое время, в случае если оно не прервано кем-либо (чем-либо). Данное свойство МВ определяет психологический настрой говорящего, а также организацию его высказывания. В качестве главного механизма здесь выступает механизм сверхфразового опережения [31, c. 51].

Следующий важнейший параметр – это логичность и последовательность. Этот параметр заключается в развёртывании замысла ключевой фразы в последующих. Развёртывание замысла не нужно понимать буквально. Речь идёт о об уточнении, обосновании, пояснении, дополнении и о подходах к ней. В связи с этим ключевая может приходится на любой момент монологического высказывания. Для обучения крайне важно понимание разворачивания высказывания, закономерностей и моделей, лежащих в основе различных видов монологического высказывания.

Третьим параметром является смысловая законченность и коммуникативная направленность. Когда мы воспринимаем такие монологи как «я просыпаюсь, встаю, умываюсь, иду на кухню и делаю себе завтрак, затем иду в комнату, одеваюсь и собираюсь на работу. Я выхожу из дома, замыкаю дверь и иду на остановку» как истинное монологическое высказывание, то следует принимать во внимание, что такое перечисление действий вряд ли интересует собеседника. Такие монологи создаются в процессе обучения с целью формальной отработки соответствующей лексики, временных форм и т.п. Здесь работает лишь временная логичность действий, а не смысловая. В процессе живого общения такие высказывания практически невозможно оправдать [19, c. 49].

Несмотря на все теоретически объясняемые механизмы работы с монологическим высказыванием, обучаемые часто сталкиваются со сложностями и выстраивают барьер, который мешает им свободно выражать свою мысль на иностранном языке. Как правило, учащиеся могут ответить на простые вопросы преподавателя, либо просто перечислить последовательность действий, но дальше этого дело не идёт. В связи с этим, формирование навыков монологической речи предполагает использование различных опор [13, c. 68].

Главной целью опор является непосредственная или опосредованная помощь в формировании речевого высказывания путём ассоциаций с жизненным и речевым опытом обучаемых. Под опорами понимают своего роды стимулы, задающие прежде всего общее направление содержания монологического высказывания, обеспечивающие адекватность монологического высказывания теме, а также помогающие в логичном построении высказывания и количественной достаточности в раскрытии темы. Таким образом, опоры выполняют две важные функции: во-первых, они стимулируют речь говорящего, во-вторых помогают правильно оформить мысль.

СогласноО.В. Гомелевой, опора – это определённый образец или модель, которая предполагает вариативность её использования в различных речевых ситуациях. То есть опора, как правило, является универсальной и многофункциональной.

Важнейшая функция любой опоры – это управление высказыванием, но в зависимости от виды опоры, которые далее подразделяют на подвиды, характер «управления» будет отличаться. Управлять опоры могут либо смыслом монологического высказывания, либо его содержанием. Отсюда широкое распространение получила классификация опор на содержательные и смысловые. Здесь выделяют уровень смысла и уровень значений. Графически классификацию опор можно представить следующим способом [32, c. 57].



Таблица 2 – Классификация опор для формирования навыков монологического высказывания [13].

Подводя итог всем вышеупомянутым теоретическим аспектам монологического высказывания, мы можем сделать вывод, что монологическая речь в контексте обучения должна рассматриваться с разнообразных точек обзора, которые полностью раскрывают сущность понятия монологического высказывания. Сюда относятся психологическая сторона монологического высказывания, функции и функциональные типы монолога, а также, уже наиболее специфический аспект – монолог как объект обучения.

**1.3 Обучение диалогическому высказыванию**

Прежде чем приступить к подробному рассмотрению особенностей диалогического высказывания, необходимо определить понятие «диалог/диалогическая речь» в широком смысле. Под диалогической речью понимается процесс речевого взаимодействия двух или более участников. В связи с этим, диалогическое общения является совместным продуктом пары или группы участников , в котором речевое поведение каждого зависит от речевого поведения остальных участников коммуникации.

Диалогическая речь, в отличии от монологической, которая создаётся только одним человеком, является незапланированной. Процесс создания диалогического высказывания протекает спонтанно, как правило, как реакция на высказывание партнёра. Так как коммуникативные интенции и позиции говорящих могут, как совпадать, так и в значительной мере отличаться, диалог развивается в двух возможных направлениях, либо как спор или дискуссия, либо в «унисон».

С точки зрения инициативности участников, диалогическое общение может быть односторонним, когда один участник задаёт вопросы или реагирует на реплики, как это происходит в интервью или расспросе, двусторонним (парный диалог) или многосторонне инициативным (беседа), в случае если все участники коммуникации взаимодействуют в равной степени. Ещё одной особенностью диалогического высказывания является контактность участников, обращённость реплик, возможные опущения, недоговорённость, экстралингвистическая ситуация [19, c. 183].

Так как процесс коммуникации в реальных условиях происходит достаточно быстро, от участников требуется чёткость и организованность речевых действий, высокая степень автоматизированности и готовности языковых средств.

К психологическим особенностям диалогического высказывания безусловно является ситуативность, которая практически не свойственна монологу. Это значит, что содержание понимается зачастую только в контексте ситуации, в которой диалогическое высказывание создаётся. Помимо этого, очень важную роль играет эмоциональная окрашенность диалогического высказывания. В живом общении люди невольно показывают свои эмоции и чувства, субъективизм по отношению к ситуации и к личности собеседника. Безусловно этими характеристиками обладает и монологическое высказывание, но процентное соотношение данной характеристики в монологе и диалоге в значительной мере разнится. Эмоциональная окрашенность выражается в структурах, репликах, отбираемых говорящим для выражения мысли, в интонационном оформлении, в лексике и грамматике. По степени окрашенности диалог может быть нейтральным, умеренно-эмоциональным и эмоциональным [35, c. 76].

По мнению Н.В. Языковой***,*** в процессе коммуникации собеседники взаимодействуют с двумя видами речевой деятельности, а именно с говорением и аудированием. Для того чтобы понимать друг друга, участники должны владеть этими видами речевой деятельности на достаточно высоком уровне. Опираясь на этот факт, мы можем сказать, что диалогическое общение, как подвид говорения, носит активно-пассивный или экспрессивно-рецептивный характер, потому что сказанное сначала воспринимается и понимается, и только затем происходит ответная реакция [35, c. 78].

Диалогическое высказывание как объект обучения обладает многочисленными характеристиками. Одна из главных – уже знакомая нам коммуникативная направленность. Но в данном случае мы рассмотрим другой важный аспект диалогического высказывания. Согласно Н.В Языковой, диалогическая речь включает в себя план содержания и план выражения (языковые средства, раскрывающие смысл высказывания). Минимальной единицей диалога принято считать диалогическое единство, несколько реплик, относящихся к разным участникам диалога. Эти реплики образуют единое целое в содержательном и структурном отношении. То есть, диалогическое единство – это две или более семантически и лексико-грамматически объединённые смежные реплики, представляющие собой элементарное законченное высказывание.

Особого внимания заслуживает понятие «реплика» как неотъемлемая часть диалогического высказывания. В системе формирования навыков диалогического высказывания действительно существуют набор готовых реплик и клише, помогающих решить разнообразные коммуникативные задачи: как пройти к вокзалу, где купить сок, выразить согласие, удивление и т.д. По этой причине отбор ситуационных речевых формул и клише занимает центральную позицию на начальном этапе формирования навыков диалогической речи, так как они становятся базовым материалом [35, c. 80].

Однако типы диалогических единиц не ограничиваются исключительно стандартными репликами. Стоит также упомянуть устойчивые выражения, относящиеся к речевому этикету. Сюда относится приветствие, благодарность, просьба и т.п.

Диалогические единства можно подразделить на три вида:

1) вопросно-ответное диалогическое единство. Данный вид является наиболее распространённым в обучении диалогическому высказыванию. Здесь ведёт первая реплика, несущая основную смысловую нагрузку.

2) утверждение (передача информации), согласие или несогласие с ним. Утверждение может быть констатацией факта, оценкой событий или действий, сообщением о событиях.

3) сомнение-подтверждение. Здесь речь идёт об уточнении полученной информации, её толковании или переспросе [34, c. 159].

Тем не менее, в зависимости от коммуникативной интенции, могут выделяться разные виды и диалогов. И.Л. Бим отмечает семь наиболее популярных функциональных подвидов диалогов: диалог-договор; диалог-объяснение; оценочный диалог; ситуативно-обусловленный диалог, диалог-обмен эмоциями и впечатлениями.

Следующий момент в теоретической характеристике диалогического высказывания – это методические принципы, которые должны быть реализованы в обучении. В современной методике выделяют следующие частно-методические принципы:

1) принцип организации обучения диалогической речи в соответствии с ситуацией и темой;

2) принцип одновременного и взаимосвязанного формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков диалогической речи;

3) принцип взаимосвязанного обучения диалогической и монологической речи;

4) принцип поэтапности развития навыков и умений диалогической речи;

5) принцип максимальной активизации всех обучаемых.

Принцип одновременного и взаимосвязанного формирования и совершенствования лексико-грамматических навыков диалогической речи. Здесь важно отметить такое явлении, как микродиалог. Он выступает одной из форм организации условно-коммуникативных упражнений, которые формируют и совершенствуют навыки. Неоднократно было доказано, что многочисленное повторение микродиалогов способствует автоматизации языковых средств, а также развивает умения диалогической речи. Обучаемые получают готовый материал для базовой коммуникации, в процессе работы с микродиалогом они могут его расширять, изменять и уже самостоятельно внедрять в учебно-речевую ситуацию. Однако микродиалоги должны соответствовать требованиям к формированию навыков, то есть должны быть организованы в соответствии с этими требованиями. К ним относятся однотипность речевых формул, их регулярность и частотность употребления, неразорванность во времени и др.

Принцип взаимосвязанного обучения диалогической и монологической речи. Ранее было упомянуто, что обучение говорению разворачивается на уровне монолога и диалога. Несмотря на относительную самостоятельность и специфику каждой из форм, они тем не менее тесно взаимосвязаны. Можно выделить следующие особенности их взаимосвязи. Овладение элементарными умениями диалогической речи (ответ на вопрос, согласие или несогласие со сказанным и т.д.) является первичным по отношению к монологической речи и подготавливает к ней, с одной стороны. С другой стороны, монологическое высказывание в форме развернутой реплики может быть включено в состав диалога, и поэтому владение диалогической речью так или иначе в большей степени зависит от владения монологической речью [28, c. 201].

Следовательно, обучение элементарным навыкам диалогической речи должно выстроить базу овладения цельным монологическим высказыванием, чтобы последнее как можно раньше могло было быть включенным в развернутый диалог придавало ему естественный характер.

Условно-коммуникативные упражнения формируют базовые лексико-грамматические навыки и обогащают необходимыми языковыми средствами для монологов и диалогов. Обучающиеся осваивают навык сочетания различных структур в микромонологах и диалогах, для дальнейшего переноса некоторых компонентов монолога в диалогическом высказывании [9, c. 172].

Принцип максимальной активизации всех обучаемых реализуется в контексте разных форм обучения на занятии, использовании технических средств обучения и различных активизирующих приёмов. Здесь можно выделить следующие вспомогательные приёмы:

1. самостоятельная или индивидуальная работа на занятии, которая нацелена на подготовку к парному или групповому диалогу;
2. парная работа. В этом случае большая часть условно-коммуникативных упражнений после фронтального контроля отрабатывается в парах;
3. приём осознания инициативы учащимися: после нескольких стимулирующих реплик преподавателя обучаемые составляют по аналогии свои реплики [9, c. 178].

Основополагающим понятием при реализации данного принципа является активизации речемыслительной деятельности, предполагающее постоянную вовлечённость обучаемых в условный или реальный процесс общения на иностранном языке.

Так же как и при обучении монологическому высказыванию, обучение диалогу сопровождается использованием различных опор. Выше уже были отмечены некоторые виды, сейчас мы перечислим наиболее распространённые опоры. Сюда относят:

1. опора на образец микродиалога;
2. на стимулирующие реплики педагога;
3. на план;
4. на иллюстрации;
5. схему диалога;
6. на функциональную модель;
7. на вопросительные предложения;
8. на художественно-изобразительную или динамическую наглядность;
9. на учебно-речевую ситуацию [33, c. 232].

Последнее заслуживает более пристального внимания и в связи с этим мы попробуем раскрыть дидактический потенциал учебно-речевых ситуаций. Такие ситуации считаются основным аспектом организации упражнений, которые способствуют формированию навыков диалогического высказывания и поэтому вопрос создания речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку достаточно хорошо освещён в методике. В современной литературе учебно-речевые ситуации классифицируют следующим образом:

1) по отношению к реальной действительности, и здесь также различают реальные (естественные) и воображаемые (искусственные). К реальным относятся такие ситуации, которые релевантны возрастной или социальной группе учащихся. В воображаемых ситуациях обстоятельства более гиперболизированы и детализированы, они характеризуются наличием стимула (совет, приглашение). Искусственные ситуации можно подразделить на вероятные, которые актуальны и за рамками занятия, и невероятные, сближающие обучающихся с нестандартными условиями, ставящие их в непривычные рамки [33, c. 245].

Воображаемые ситуации используют при инсценировках, проигрывании кинофрагментов, когда обучаемых должен буквально вообразить себе данную ситуацию и разработать свою модель речевого поведения в ней.

2) по способу создания учебно-речевые ситуации бывают вербальные (языковые), невербальные (экстралингвистические, неязыковые) и комбинированные. Неязыковые ситуации создаются на основе средств художественной и динамической наглядности (фильмы, ролики), языковые с помощью словесного описания, и комбинированные заключают в себе вербальные и невербальные ситуации [35, c. 83].

Рассмотрев основные особенности диалогического высказывания, мы можем сделать вывод о том, что диалогическое высказывание в отличии от монологического, является спонтанным и коммуникативно-направленным, и значительно отличается по своим характеристикам от монологического высказывания, несмотря на то, что оба явления – речевое высказывание.

**2 Специфика формирования навыков монологической и диалогической речи у студентов младших курсов**

**2.1 Средства обучения монологической и диалогической речи**

Процесс изучения иностранного языка может стать крайне проблематичным в связи с тем, что большинство учащихся сталкиваются с возникновением языкового барьера и страхом сделать ошибку. Ключевым решением данных вопросов может стать грамотное использование педагогом средств обучения навыкам монологической и диалогической речи, которые в последствии формируют у учащихся способность свободного самовыражения на иностранном языке. Е.С. Полат придерживается мнения о том, что преподавателю необходимо создать такие условия практического овладения языком и выбирать такие средства обучения, которые позволят каждому обучаемому быть активным на каждом занятии по иностранному языку и дадут возможность проявить творчество [26, c. 41].

К наиболее эффективным средствам обучения навыкам говорения на протяжении многих лет относят следующие:

1. игра;
2. театр;
3. сказка.

Их популярность объясняется тем, что превосходное знание лексики и грамматики, наличие обширного словарного запаса не гарантирует того, что обучаемый сможет свободно выстроить монологическое или диалогическое высказывание. Для этого необходимо быть непосредственным участником событий, только в этом случае полученные знания могут найти своё выражение в реальной ситуации общения.

Игра является одним из древнейших средств не только обучения, но и воспитания. В игровой форме учащиеся воспринимают и запоминают гораздо больше, особенно если игры грамотно сочетаются с традиционными формами обучения. Игры, в свою очередь, являются отдельным пластом для исследования в методике обучения иностранному языку, в нашей работе мы лишь кратко упомянем их преимущества при формировании навыков говорения. Важно отметить, что эффективность игры как средства обучения напрямую зависит от соблюдения ряда требований, таких как: обязательное наличие воображаемой ситуации, определённого плана, по которому будет развиваться действие игры; осознание обучаемыми и правил результата игры [20, c. 67].

Актёрская техника при изучении иностранного языка не является традиционным средством обучения, так как её основными характеристиками являются ощущение, восприятие и представление, а не приобретённые теоретические знания. Тем не менее, актёрская игра приобретает большую популярность на занятиях по иностранному языку, так как включает в себя эффективные упражнения на запоминание, сохранение и воспроизведение изученного материала. Такие упражнения равносильно эффективны для обучаемых как со словесно-логическим, так и образным типом памяти [20, c. 70].

Эмоциональная и мышечно-двигательная память имеет большое значение в обучении. Посредством актёрской игры учащиеся могут задействовать различные участки памяти и органы чувств и это принесёт положительный результат каждому участнику процесса, независимо от преобладающего вида памяти.

Театральные постановки по различным темам вызывают у обучающихся единовременные эмоции и переживания, которые в дальнейшем способствуют точному и корректному воспроизведению изученного материала по памяти. Если учащийся сам является действующим лицом или знает людей, выстапающих в главной роли, то осмысление иностранной речи происходит легче, что в процессе развивает способность воспринимать речь любого человека [7, c. 39].

Ролевые диалоги, применяемые в обычном обучении сложно представить яркими и эмоциональными, так как в них теряется главное – донесение до собеседника смысла сказанного и получение в ответ живой реакции на иностранном языке. Актёрские задачи в диалогах напрямую этому способствуют. Важно отметить, что само содержание высказывания является лишь малой частью успешного межкультурного диалога. Зачастую, интонация играет решающую роль и несёт в себе как минимум 70% информации. В связи с этим, над интонацией следует работать особенно тщательно. Ещё одним не менее важным условием для успешного запоминания является активное отношение к процессу заучивания, которое требует особой концентрации внимания. Вовлечение учащихся в театральные этюды напрямую влияет на успешность постановки, так как вызывает у обучаемых интерес, и, как результат, способствует концентрации внимания. В данном случае повторение информации не компенсирует отсутствие внимания при её восприятии [7, c. 58].

Доминирующая роль в речевых упражнениях в естественных условиях и в репетициях представлений обеспечивает быстрое освоение разговорной речи. Важно отметить, что постановка спектаклей не имеет цели подготовить профессиональный театральный номер, а используется исключительно для закрепления материала. Работая над представлением, иностранный язык становится частью личности обучаемых, освоение языка становится более увлекательным и качественным. Важным критерием отбора театральных представлений является равное сочетание литературной и бытовой речи.

Следующим, не менее эффективным средством обучения монологической и диалогической речи выступает сказка. Опираясь на исследования Л.С. Выготского, Н.С. Карпинской, А.В. Запорожца, мы видим, что на начальном этапе изучения иностранного языка сказка, как средство обучения, может внести положительный вклад в общее отношение обучающегося к языку, так как в значительной степени определяет иноязычное речевое развитие, а также обладает сильным эмоциональным воздействием, создавая положительную мотивацию и стимулирую развитие творчества и воображения. Главное преимущество сказки, как средства обучения состоит в том, что её использования даёт учащимся представление об иностранном языке по отношению к родному, как о равноценном средстве межличностного общения во всех сферах жизни [22, c. 32].

В содержательном плане сказка способствует чёткой организации процесса освоения основ иноязычной коммуникации, на сказке могут быть построены разнообразные ситуации ролевого общения. Здесь фантазия учащихся безгранична, они могут составлять новые сказки с новыми или уже существующими героями, меняя локации и время действия.

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу о том, что такие средства обучения говорению как театр, игра и сказка выступают многофункциональными и аутентичными средствами. Во-первых, потому что они обладают воспитательными и образовательными возможностями, во-вторых, они направлены на личность обучаемых и тем самым стимулируют к обучению.

**2.2 Этапы формирования навыков монологической и диалогической речи**

Формирование навыков монологической и диалогической речи на практике происходит в несколько этапов с помощью специальных упражнений, которые мы рассмотрим позже. Говоря об этапах формирования навыков говорения, можно выделить следующие:

1) подготовительный. На данном этапе формируется так называемая материально-операционная сторона говорения: происходит выработка языковых автоматизмов, навыков точного и быстрого отбора фонетического, лексического и грамматического материала. На подготовительном этапе больше внимания уделяется форме говорения, нежели содержанию.

2) обучение подготовленной речи. На этом этапе формируется и оформляется содержательная сторона высказывания. На этапе подготовленного высказывания происходит отбор языковых средств, соответствующих цели общения. Внимание равномерно распределяется между формой и содержанием. Акцент делается на выражении содержания с помощью логически структурированного материала. На данном этапе выделяются 2 уровня: уровень микромонолога и микродиалога, то есть происходит формирование основных единиц монологической и диалогической речи и уровень развёрнутого высказывания.

3) обучение неподготовленной речи. Данный этап подразумевает формирование и развитие умений свободного говорения, спонтанной и инициативной речи.

Опираясь на труды И.Л. Бим, схематично этапы обучения монологической и диалогической речи можно представить следующим образом:



Таблица 3 – этапы обучения говорению [6, с. 162].

При рассмотрении этапов важно упомянуть два основных подхода к формированию навыков иноязычного общения: индуктивный («снизу вверх») и дедуктивный («сверху вниз»). При формировании навыков монологической и диалогической речи важно наличие конечной цели обучения и промежуточных целей применительно к разным ступеням обучения, также необходимо выделить этап формирования монологических и диалогических умений и этап их совершенствования в речевом общении (в неподготовленном групповом диалоге, в тематической беседе), и определить характер упражнений, учебно-речевых ситуаций, вербальных и невербальных опор [42, S. 48].

Обучение монологу и диалогу имеет много общего, тем не менее, диалогическая речь представляет для обучаемых наибольшую сложность. Это можно объяснить основными характеристиками диалога, такими как, спонтанность и ситуативность.

Диалогические умения подразумевают владение обширным запасом функционально разнообразных клише и речевых формул и заключают в себе следующие частные умения:

1. обмениваться репликами в диалоге (полилоге);

б) иметь свою стратегическую позицию с учётом речевых интенций говорящих или вопреки им;

в) предвосхищать поведение собеседников и исход коммуникации [52, p. 104].

К тому же диалогическая речь имеет разновидности, которые могут затруднять освоение навыков. К этим разновидностям относятся стандартные, свободные и типовые диалоги. В стандартных диалогах обучаемые имеют конкретные социальные роли (продавец – покупатель; учитель – ученик). Свободные диалоги включают в себя беседы, дискуссии, интервью, то есть такие формы речевого взаимодействия, в которых социальная роль не является ключевой. Разновидности диалогов можно легко трансформировать в ходе коммуникации и в зависимости от речевой ситуации. Важно отметить, что обучение диалогу и монологу и использованием дедуктивного и индуктивного методов строится по одному и тому же принципу.

Обучение диалогической речи дедуктивным методом является более целесообразным для построения стандартных или типовых диалогов. Таким образом, путь «сверху вниз» подразумевает работу с образцом и ведёт к построению собственного диалогического высказывания по данному примеру. Преподавателю необходимо действовать в соответствии со следующим алгоритмом:

1) прослушать диалог-пример как эталон структурно-интонационного оформления, проконтролировать его восприятие на слух, с помощью графической опоры выявить действующих лиц (говорящих) и их роли в диалоге;

2) выявить характерные особенности диалога-образца (поиск речевых формул и клише, работа с грамматическим оформлением);

3) проверить общее понимание содержания посредством вопросно-ответной формы, истинных и ложных высказываний и т.д.);

4) воспроизвести диалог (или отдельные реплики) хором за преподавателем;

5) воспроизвести диалогический образец в парах (если необходимо, проконтролировать воспроизведение отдельными учащимися);

6) стимулировать учащихся на общение основываясь на диалоге-образце, при этом опираясь на новую речевую ситуацию;

7) прослушать видоизменённый диалог, прокомментировать, дать оценку.

Одним из недостатков дедуктивного метода является тот факт, что, овладевая диалогической речью «сверху вниз» обучаемые задействуют память, их действия по большей части направленны на репродукцию и запоминание. Из этого следует, что действия не всегда могут достаточно коммуникативно мотивированны и стимулированы, если не делать акцент на толкование исходного диалога.

Индуктивный подход («снизу вверх») подразумевает усвоение отдельных элементов диалога и составление и самостоятельное его ведение согласно коммуникативной ситуации. То есть, обучаемые работают с отдельными репликами на основе упражнений, подобранных преподавателем. Индуктивный метод предполагает отсутствие исходного диалогического образца.

В этом случае, учащиеся не просто используют диалог как средство общения, а получают навык диалогической формы общения, как следствие, совершенствуют такие навыки и умения как:

1. задавать вопросы;
2. целесообразно, последовательно и логично отвечать на поставленные вопросы;
3. реагировать на высказывания с использованием различных реплик;
4. прибегать к использованию вводных структур и клишированных выражений;
5. выполнять разнообразные речевые функции посредством выражения согласия или несогласия, удовлетворения, просьбы и др.

**2.3 Типология упражнений**

**2.3.1 Система упражнений, направленных на развитие навыков монологической речи**

Развитие навыков монологической речи учащихся осуществляется с помощью конкретной методической системы, которая строится на общедидактических принципах обучения. Система упражнений должна быть организована с учетом интересов и возможностей обучающихся и соответствовать структуре уроков иностранного языка.

В данном разделе мы рассмотрим основные группы упражнений направленных на развитие навыков монологической речи. В качестве примеров выступают нами разработанные упражнения, представленные в Приложении А.

1) Bilderbeschreibung (Описание картинок). Первую группу представляют упражнения, в основе которых находится зрительно воспринимаемый материал, подлежащий словесному толкованию. Распространённой практикой является использование картинок, фабульных сюжетов, описание реальных предметов или явлений. Предложенное нами упражнение представляет собой визуальный материал, который сообщает или подсказывает обучающимся содержание их будущего высказывания. Отбирая материал для подобных упражнений важно понимать, что картинки (сюжеты, предметы) должны обладать конкретным содержанием, которое учащиеся могут обличить в словесную форму. Так, например, использование статичной картинки не несёт в себе информацию, достаточную для словесного описания [46, S. 73].

2) reproduktive Übungen (Репродуктивные упражнения). Самой известной разновидностью данной группы упражнений является пересказ, который в методике считается продуктом сознательной речевой деятельности, так как выступает своего рода подготовкой к самостоятельному выражению идей и мыслей обучаемых. В процессе пересказа, учащийся использует языковые средства как из произведения, так и из собственного опыта, что даёт возможность вспомнить ранее изученный лексико-грамматический материал и задействовать свою долговременную память.

При отборе текста для пересказа нужно учесть, что текст не должен быть большим по объёму и должен иметь чёткое и динамичное содержание. Для того чтобы пересказ текста приобрёл коммуникативную направленность, можно сформулировать задание следующим образом:

* Sprechen Sie über das Beschriebene, als ob Sie die Teilnehmer wären;
* Erzählen Sie von der Biografie des Helden, als ob Sie sein Freund wären usw. [45, S. 180].

3) situative Übungen (ситуативные упражнения).

Данную группу составляют учебно-речевые ситуации. Их суть заключается в том, что учащимся нужно завершить или дополнить предложенную ситуацию, сделать из неё вывод, прокомментировать её или дать свою оценку. При формулировке таких заданий важно взять во внимание тот факт, что заданная ситуация должна содержать проблему, некую внеречевую задачу. Анализирую такую ситуацию учащиеся пытаются найти пути её решения. Пример ситуации из нашей разработки: John ging normalerweise zu Fuß zur Schule. Jetzt sehe ich ihn oft aus dem Bus steigen. Ich denke... В данном случае у обучаемых задействовано логическое мышление. Более сложные учебно-речевые ситуации, такие как второй пример в приложении А, могут вызвать трудности у учащихся, так как ситуация описана очень кратко и абстрактно. Здесь от обучаемых требуется их собственное мнение и фантазия. Студенты восстанавливают детали ситуации, связывают их с конкретными людьми, местом и временем [48, S. 138].

4) Diskussionsübungen (дискутивные упражнения). В эту группу входят учебные дискуссии и комментирование. Данный вид упражнений представляет собой монолог-диалог, так как подразумевает обмен мнениями между учащимися в форме развёрнутых высказываний. Партия каждого обучаемого может быть достаточно продолжительной. Ситуация для дискуссии должна содержать в себе проблему. Например: Kinder brauchen keine Handys. Es gibt mehrere Möglichkeiten, mit Eltern im Kontakt zu sein. Чем короче сформулирована ситуация, тем масштабнее может стать дискуссия, тем не менее, нужно помнить, что в формулировке ситуации должно быть чётко изложена проблема, на фоне которой учащиеся смогут обмениваться мнениями [48, S. 143].

5) Kompositionsübungen (композиционные упражнения). Главным представителем данной группы упражнений является устное сочинение. Можно выделить несколько разновидностей такого сочинения, в зависимости от личного опыта и знаний, от степени опоры студента на его собственное творчество:

1. рассказ по ситуации или сюжету;
2. сочинение по пословице или крылатому выражению;
3. рассказ с использованием данных слов и выражений;
4. краткое сообщение по любой теме, актуальной для студентов в данный момент времени и др.

Пример из нашей разработки: Verfassen Sie einen Text mit dem Sprichwort „Geduld bringt Rosen“. Учащиеся не только готовят устное высказывание, а также запоминают новый лексический или даже лингвострановедческий материал в зависимости от формулировки задания [42, S. 59].

Итак, проанализировав основные виды упражнений, направленных на развитие навыков монологической речи, мы можем сделать вывод о том, что каждая группа упражнений имеет свою «зону ответственности» навыков монологического высказывания и в равной степени способствует успешному формированию коммуникативной иноязычной компетенции.

**2.3.2 Система упражнений направленных на развитие навыков диалогической речи**

Развитие навыков диалогической речи учащихся осуществляется с помощью конкретной методической системы, которая строится на общедидактических принципах обучения. Система упражнений должна быть организована с учетом интересов и возможностей обучающихся и соответствовать структуре уроков иностранного языка.

В данном разделе мы рассмотрим основные группы упражнений направленных на развитие навыков диалогической речи. В качестве примеров выступают нами разработанные упражнения, представленные в Приложении Б.

1) упражнения на развитие навыков реплицирования. Реплицированием называют явление, заключающееся в том, что говорение определенного собеседника чередуется с говорением другого или других, другими словами, реплицирование – это очень короткая форма диалога. Данная группа упражнений направлена на развитие у студентов реакции на реплику собеседника и на развитие способности самостоятельно продуцировать ответную реплику. К упражнениям первой группы относят:

* условно-коммуникативные упражнения;
* рецепционно-репродуктивные упражнения;
* репродуктивные упражнения (на подстановку, имитацию, трансформацию, ответ на вопрос, сообщения или запрос определённой информации, побуждение к определённым действиям и т.п.) [51, S. 67].

Свойственные данной группе упражнений режимы работы преподавателя и студентов процессе выполнения: студент – группа; группа – преподаватель; преподаватель – студент 1, преподаватель – студент 2 и т.д.; студент 1 – преподаватель, студент 2 – преподаватель и т.п.

Обучаемые учатся реплицированию в рамках диалогических единств «сообщение – сообщение», используя как реактивные, так и собственные реплики [48, S. 157].

2) упражнения на усвоение различных видов диалогических единств. Эта группа нацелена на обучение студентов самостоятельной работе с диалогическими единствами. Данную группу составляют рецептивно-продуктивные, условно-коммуникативные упражнения, и упражнения для обмена репликами. Доминирующий режим работы – «студент 1 – студент 2», то есть работа обучаемых в парах. Необходимо взять во внимание следующие моменты: каждому из пары студентов нужно дать возможность использовать как реактивную, так и обязательно собственную реплику; работу в парах можно ускорить за счёт одновременной работы всех студентов на местах и в движении [50, S. 89].

3) упражнения, направленные на создание микродиалогов. При работе с упражнениями данной группы происходит процесс объединения диалогических единств в микродиалоги. Данную группу составляют рецептивно-продуктивные коммуникативные упражнения лёгкого уровня, предполагающие использование искусственно созданных вербальных опор. Как мы уже выяснили, существует 3 основных вида таких опор:

* микродиалог в виде подстановочной таблицы;
* структурно-речевая схема микродиалога;
* его функциональная схема [47, p. 28].

Выбор опоры зависит от уровня подготовки группы в целом и отдельных пар студентов. Перечисленные опоры могут использоваться лишь во время работы в парах на местах. Со временем от опор необходимо отказаться. Целесообразно перед выполнением упражнений этой группы дать послушать обучаемым микродиалоги-образцы в записи. В случае использования диалога-подстановочной таблицы вместо точек в схему нужно вставить слова или словосочетания, из которых студент должен выбрать то, что ему подходит [44, S. 73].

4) упражнения, нацеленные на создание диалогов различных функциональных типов. Данная группа упражнений направлена на развитие у студентов способности создавать собственные диалоги разных функциональных типов опираясь на предложенную им коммуникативную ситуацию. К этой группе относят рецептивно-продуктивные коммуникативные упражнения (повышенного уровня сложности). При выполнении упражнений этой группы студенты могут использовать исключительно естественные опоры: театральные/концертные афиши, расписания движения поездов (самолётов, автобусов, пароходов), план схемы городов, географические карты, слайды, рисунки и т.п. [43, S. 93].

Продуктом речи студентов выступает диалог определённого функционального типа, включающий в себя как минимум два (реже три) микродиалога.

**2.4. Контроль навыков монологической и диалогической речи**

 Контроль навыков является логическим завершением на каждом этапе обучения. Любой вид контроля (текущий или итоговый) проверяет то, какие навыки и насколько хорошо освоил студент, и представляет достижение конечной или промежуточной цели обучения. В связи с этим, система контроля навыков монологической и диалогической речи нацелена на проверку способности учащихся решать коммуникативные задачи, с использованием иностранного языка как средства общения в ситуациях различного характера.

В современной методике обучения иностранному языку, одним из источников-эталонов контроля сформированности навыков говорения является документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», разработанный департаментом по языковой политике в городе Страсбурге. Опираясь на дескрипторы, представленные в документе, мы проанализируем и сравним основные показатели сформированности навыков монологической и диалогической речи.

Так как в нашей работе мы рассматриваем обучение монологической и диалогической речи на уровне студентов младших курсов, мы будем ориентироваться на дескрипторы уровней A2-B1 по шкале общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

На уровне A2 (предпороговый уровень) студент должен уметь составить монологическое высказывание о своей семье и других окружающих его людях, условиях его жизни, об учебе, фактической или прежней работе с использованием простых фраз и предложений.

Диалогическое высказывание на уровне A2 подразумевает, что студент способен вести коммуникацию в бытовых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в пределах известных ему тем и видов деятельности. Обучаемый может поддерживать очень простую и краткую беседу на бытовые темы, и тем не менее понимает недостаточно для самостоятельного ведения разговора [21].

Далее мы подробнее рассмотрим следующие характеристики, присущие монологу и диалогу на уровне А2:

1. диапазон: способность прибегать к использованию элементарных синтаксических структур с заученными конструкциями, словосочетанию и стандартизированным оборотам для передачи ограниченной информации в простых бытовых ситуациях;
2. точность: умение правильно использовать относительно простые структуры, но по-прежнему с наличием с элементарных ошибок;
3. беглость: умение понятно изложить мысль предельно короткими предложениями, тем не менее, паузы, самокоррекция и переформулировка предложений непосредственно бросаются в глаза;
4. взаимодействие: способность отвечать на вопросы и откликаться на простые высказывания, умение примерно следовать мысли собеседника, но в большинстве случаев понимает недостаточно, чтобы самостоятельно поддержать беседу;
5. связность: умение соединить группы слов с использованием простых союзов, таких как «но», «и», «потому что».

На уровне В1 (пороговый уровень) студент должен уметь монологически высказываться о личных впечатлениях, событиях, делиться своими, надеждами и желаниями с использованием простых связных высказываний. Обучаемый способен кратко изложить и трактовать свои взгляды и интенции, рассказать историю или пересказать сюжет книги или фильма с выражением своего личного отношения к этому.

Диалогическое высказывание на уровне В1 подразумевает, что студент способен вести коммуникацию в большинстве ситуаций, разворачивающихся во время пребывания в стране изучаемого языка, может участвовать в диалогах на знакомую или интересующую его тему без предварительной подготовки (например, «семья», «профессия», «увлечения», «работа», «путешествие») [21].

Характеристики, присущие монологу и диалогу на уровне В1 описаны следующим образом:

1. диапазон: студент обладает достаточным запасом языковых знаний для участия в беседе; словарный запас позволяет изложить мысль с некоторым количеством пауз и описательных конструкций на простые темы, такие как семья, профессия, увлечения, путешествия и т.д.;
2. точность: достаточно осторожно работает с набором выражений, которые ассоциирует со знакомыми, регулярно происходящими событиями;
3. беглость: может чётко и доступно высказаться, несмотря на заметное наличие пауз с целью поиска грамматических и лексических средств, особенно в продолжительных высказываниях;
4. взаимодействие: может начинать, поддержи­вать и заканчивать разговор один на один с собеседником, если темы обсужде­ния известны или личностно значимы может прибегнуть к повторению ранее сказанных реплик с целью демонстрации понимания;
5. связность: способен собрать несколько достаточно небольших и простых предложений в общий текст, состоящий из нескольких пунктов [21].

Таким образом, опираясь на дескрипторы общеевропейских компетенций владения иностранным языком преподаватель может осуществлять контроль на высшем уровне следуя самым актуальным методическим исследованиям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей выпускной квалификационной работе нами был рассмотрен процесс формирования навыков монологической и диалогической речи с точки зрения их основных аспектов, механизмов и компонентов и требований.

Цель обучения говорению представляет собой развитие у обучаемых умения в соответствии с их жизненными потребностями и интересами осуществлять речевое общение в различных ситуациях. Результатом деятельности говорения выступает его продукт, а именно устное высказывание.

Монологическая и диалогическая речь в контексте обучения должны рассматриваться с разнообразных точек обзора, которые полностью раскрывают сущность понятия монологического и диалогического высказывания. Сюда относятся психологическая сторона монологического и диалогического высказывания, функции и функциональные типы монолога и диалога, а также, уже наиболее специфический аспект – монолог и диалог как объект обучения.

Содержание обучения говорению должно быть рассмотрено с точки зрения трёх компонентов: лингвистического, психологического и методологического.

В процесс обучения, помимо классических средств обучения, необходимо внедрять современные средства, такие как, игра, театр и сказка. Система упражнений для развития навыков монологической и диалогической речи крайне специфична и должна быть разработана в соответствии с различными критериями процесса обучения. В нашей работе мы рассмотрели типологию упражнений, которая ориентирована студентов младших курсов, что и является спецификой данной выпускной квалификационной работы.

Одним из самых надёжных и современных способов контроля сформированности навыков монологической и диалогической речи являются Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. На их основе мы осуществили анализ потенциальной сформированности навыков говорения у студентов младших курсов.

Таким образом, для успешного овладения навыками монологической и диалогической речи педагогу следует соблюдать определённую последовательность методических действий, рассмотренных в работе. Знания методики и общей психологии даёт преподавателю возможность организовывать занятия, на которых обучаемые смогут развить свои навыки иноязычный коммуникативной компетенции оставаясь активными и мотивированными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Алхазишвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966. C. 256.
4. Артыкбаева А.К. Требования к упражнениям для развития навыков монологической речи. – М.: Просвещение, 2003. – 132 с.
5. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – С. 86.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
7. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал, 2018. – 104 с.
8. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения. – Киев: КГУ, 1980. – 568 с.
9. Вайсбурд А.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 236 с.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
12. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
13. Гомелева О.В. Типологические особенности текста для обучения монологической речи. – Алма-Ата, 1988. – С.68–71.
14. Димент А. Л. Творческие упражнения при работе над устной речью // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 91–92.
15. Долгалова Н.В. Совершенствование устной монологической речи студентов старших курсов : диссертация ... кандидата педагогических наук. – Ленинград, 1979. – 301 с.
16. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
17. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе. М.: – 1991. С. 22–26.
18. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: РАО/МПСИ, 2001, – C. 127.
19. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
20. Ноусиайнен М.С., Воскресенская Г.С. Игра – конкурс на немецком языке // Иностранные языки в школе. – Москва, 1980. – С. 34–39.
21. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург: Департамент по языковой политике, 1989–1996. – 260 с.
22. Опарина Е.А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: конспекты лекций. – Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2005. – 40 с.
23. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному: учебник: 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
24. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
25. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного: – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.
26. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. // Иностранные языки в школе. Москва, 2001. – 118 с.
27. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы. повышен. квалифицир. пед. кадров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
28. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам: учебник. – М.: Просвещение, 1991, – 287с.
29. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
30. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс). Часть I. – Павлодар: ПГПИ, 2009. – 248 с.
31. Тарлаковская Е.А. Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи: диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2009. – 204 с.
32. Фарадян Н.К. Развитие навыков неподготовленно-экспрессивной речи. – Ереван: Луйс, 1972. – 84 с.
33. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
34. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
35. Языкова Н.В. Обучение диалогической речи. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков. – Л.: Просвещение, 1977. – С. 76–84.
36. Apeltauer E. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. – Berlin: Langenscheidt, 1997. – 372 S.
37. Bachmann U., Kauffman F. Zum Reden bringen: Deutsch im Gespräch. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. – Bern: Universität Bern, 2006. – S. 127-130. URL: <http://www.dafdaztagung.ch/fileadmin/user_upload/Tagungsband_2006.pdf> (27.3.2015)
38. Barkowski H., Krumm H. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Tübingen: Francke Verlag, 2010. – 168 S.
39. Bausch K., Christ H., Krumm H. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 4. Auflage. – Tübingen: Francke Verlag, 2003. – 263 S.
40. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Goethe-Institut, 2000. – 283 S.
41. Dreke M., Lind W. Wechselspiel: Sprechanlässe für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht: Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene. – Berlin: Langenscheidt, 1986. – 152 S.
42. Edrová K. Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht: Diplomarbeit. – Brünn, 2015. – 125 S.
43. Faistauer R. Die sprachlichen Fertigkeiten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. – Stuttgart: De Gruyter Mouton, 2010. – 139 S.
44. Hamida Y. Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien. Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug: Band 84. – Göttingen: Universitätsverlag, 2010. – 94 S.
45. Huneke H.W., Steinig W. Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. –5. Auflage. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. – 261 S.
46. Kopp G., Büttner S. Planetino: Deutsch für Jugendliche 1. – Ismaning: Max Hueber, 2004. – 182 S.
47. Maley A., Duff A., Ur P. Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers. – 3. – Aufl. Cambridge, University Press, 2005. – 92 p.
48. Neuner G. Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. – Kassel: Langenscheidt, 1993. – 214 S.
49. Öcal Y. Sprechfertigkeit. Förderung der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. – München: Grin Verlag, 2013. – 19 S. URL: <https://www.grin.com/document/323114>
50. Schatz H. Fertigkeit Sprechen. – München: Langenscheidt, 2006. – 148 S.
51. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München: Wilhelm Fink, 1999. – 326 S.
52. Thornbury S. How to Teach Speaking. Harlow: Pearson Education Limited. – London, 2007. – 173 p.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

Примеры упражнений, направленных на развитие навыков монологической речи

1. Beschreiben Sie folgende Bilder



1. Erzählen Sie den folgenden Text nach:

**Der Hund und das Stück Fleisch**

Ein großer Hund hatte einem kleinen Hündchen ein dickes Stück Fleisch abgejagt. Mit seiner fetten Beute brauste der große Hund davon.

Als er aber über eine schmale Brücke lief, schaute er zufällig ins Wasser. Da sah er unter sich einen Hund, der gierig seine Beute festhielt. Wie vom Blitz getroffen blieb er stehen.

"Der kommt mir zur rechten Zeit", knurrte der große Hund auf der Brücke. "Mir scheint, der Andere hat ein Stück Fleisch, das noch größer ist als das Meinige."

Wild entschlossen stürzte sich der Hund kopfüber in den Bach und biss nach dem Hund, den er von der Brücke ausgesehen hatte. Das Wasser spritzte auf und der Hund spähte hitzig nach allen Seiten. Aber er konnte beim besten Willen den anderen Hund nicht mehr entdecken.

Da fiel dem Hund sein eigenes Stück Fleisch ein. Wo war es geblieben? Verwirrt tauchte er unter und suchte danach. Vergeblich! In seiner dummen Gier war ihm jetzt auch noch das Stück Fleisch verloren gegangen, das er schon sicher zwischen den Zähnen hatte.

1. Machen Sie das Fazit aus folgenden Situationen:
* John ging normalerweise zu Fuß zur Schule. Jetzt sehe ich ihn oft aus dem Bus steigen. Ich denke...
* Moderne Menschen reisen so viel heutzutage. Das ist in erster Linie damit verbunden, dass...
1. Äußern Sie ihre Meinung zur Situation
* Kinder brauchen keine Handys. Es gibt mehrere Möglichkeiten, mit Eltern im Kontakt zu sein.
* Elektronische Bücher werden nie normale Bücher ersetzen.
1. Texte verfassen
* Verfassen Sie einen Text mit dem Sprichwort „Geduld bringt Rosen“.
* Machen Sie einen Bericht zum Thema „Die Rolle der deutschen Sprache für mich“.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

Примеры упражнений, направленных на развитие навыков диалогической речи

Группа 1. Упражнения на развитие навыков реплицирования

Übung 1. Wir gehen in den Supermarkt. Ich sage Ihnen, was ich dort kaufen will. Sagen Sie, dass Sie das gleiche kaufen wollen.

Übung 2. Ich sage Ihnen, was ich noch kaufen will. Sagen Sie mir, was Sie im Supermarkt kaufen wollen.

Übung 3. Sagen Sie mir, was Sie kaufen möchten. Ich sage Ihnen, wo Sie es finden können.

Группа 2. Упражнения на усвоение различных видов диалогических единств.

Übung 1. Sagen Sie einander, was Sie im Supermarkt kaufen möchten.

Übung 2. Wir sind im Supermarkt. Ich bin eine Verkäuferin; Sie sind Kunden. Sagen Sie mir, was Sie kaufen möchten.

Übung 3. Sie sind Verkäufer. Helfen Sie einem Kunden, eine Sache zu wählen Sie, die er kaufen will.

Muster:

*Kunde: Ich brauche eine Bluse. Können Sie mir bitte bei der Auswahl helfen?*

*Verkäuferin: Sicher. Welche Art von Bluse wollen Sie kaufen?*

Группа 3. Упражнения, направленные на создание микродиалогов.

Übung 1.

Student A: Sie sind eine Verkäuferin. Helfen Sie dem Kunden, das zu wählen, was er kaufen will.

Schüler B: Sie sind der Kunde. Sagen Sie dem Verkäufer, was Sie kaufen möchten und bitten ihn, Ihnen zu helfen.

Muster:

*S: Was kann ich für Sie tun?*

*C: Ich möchte ein Paar Schuhe kaufen. Können Sie mir bitte bei der Auswahl helfen?*

*S: Sicherlich. Welche Farbe Schuhe bevorzugen Sie?*

*C: Braun.*

*S: Hier sind sie.*

Группа 4. Упражнения, нацеленные на создание диалогов различных функциональных типов.

Übung 1. Partner A: Sie besuchen bald ein Summer camp. Sie müssen dort… tragen. Ihre Eltern haben Ihnen etwas Geld gegeben und Sie selbst in ein Kaufhaus geschickt, um Sie zu kaufen.

Partner B: Sie sind eine Verkäuferin. Helfen Sie dem Kunden, die richtigen Dinge zu kaufen.

Übung 2. Sie beide leben in einem neuen Wohnblock. Erzählen Sie sich gegenseitig von Ihrer Wohnung. (Austausch von Eindrücken).

Übung 3. (Thema "Sport"). Gestern sahen Sie ein Fußballspiel (ein skating-Wettbewerb). Ihr Lieblingsteam (Sportler) verlor das Spiel. Besprechen Sie die Veranstaltung miteinander. (Diskussion.)