**Методы обучения диалогической речи**

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

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

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

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

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

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

1. совершенствование психических механизмов диалогической речи;

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

3. овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации.

**Упражнения в обучении диалогической речи**

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

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

а) реакцию опорной репликой на ситуацию;

б) понимание реактивной реплики, опираясь на ситуацию;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Поэтому основные компоненты макроситуации – тема, цель и роли.

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

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

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

Все упражнения должны отвечать, кроме того, следующим требованиям:

- быть посильными по объему;

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

- апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5) Yesterday I watched TV at night.

6) Yesterday I skated at the stadium.

Задания:

1) Express your doubt.

2) Disagree with him,

Такая игра одновременно способствует более легкому заучиванию грамматики.

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

– Do you like to play badminton?

– Yes, I do.

– Can you play it well?

– Yes, I can.

– Did you play it in summer?

– Yes, I did.

– Is it difficult to play it?

– No it isn't.

– Will you teach me to play it?

– Yes, it's my pleasure.

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

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

Т – Igor, ask Petya what he did yesterday.

Igor – Petya, what did you do yesterday?

Petya – I walked with my dog.

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

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

– I went to the theatre yesterday.

– I went to the country last Sunday.

– We went to the Zoo last Saturday. Etc.

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

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

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

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

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

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