

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический  
университет имени Н.А. Добролюбова»

*На правах рукописи*

ТАТАУРОВА Екатерина Михайловна

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО  
КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(иностранные языки, уровень общего образования)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
АРИЯН Маргарита Анастасовна

Нижегород – 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические основы использования иноязычного коммуникативного тренинга для развития умений диалогической речи старших школьников</b> .....	15
1.1. Цели и содержание обучения старшеклассников диалогической речи на уроке иностранного языка.....	15
1.2. Возрастные и психофизиологические особенности обучающихся 10-11 классов и их учет в обучении иностранному языку .....	33
1.3. Технология иноязычного коммуникативного тренинга как средство развития умений диалогической речи.....	49
Выводы по первой главе.....	69
<b>Глава 2. Методика развития умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга</b> .....	72
2.1. Модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.....	72
2.2. Реализация технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.....	96
2.3. Описание хода и результатов экспериментального обучения.....	117
Выводы по второй главе.....	141
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	143
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	146
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	169

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** С развитием современных средств связи и усилением межнациональной интеграции образовательных систем мировое сообщество оказалось вовлеченным в общее, постоянно функционирующее и самообновляющееся коммуникативное пространство, общение в котором происходит как на глобальном, так и на локальном уровнях и предполагает активное социальное взаимодействие с другими культурами.

Любой гражданин Российской Федерации, будь то специалист, вступающий в профессиональную коммуникацию для обмена лучшими мировыми практиками или учащийся старших классов, принимающий участие в программе академической мобильности, должен стремиться достичь взаимопонимания со своими собеседниками в диалоге культур.

В связи с этим особую актуальность приобретает владение иностранным языком не только как средством общения, но и как инструментом эффективного субъект-субъектного диалога, представляющего собой единство коммуникативных (общение как коммуникация), перцептивных (общение как восприятие) и интерактивных (общение как взаимодействие) умений иноязычной диалогической речи.

Иноязычное образование приобретает большую ценность для современных старшеклассников, как людей, «обращенных в будущее», и стремящихся к профессиональному и личностному самоопределению.

Высокий уровень развития умений иноязычной диалогической речи воспринимается не только как инструмент межкультурной коммуникации, но и как канал доступа к лучшим мировым практикам в любой сфере. Владение иностранным языком становится одним из ключевых навыков «soft skills» («мягкие навыки») и прямо влияет на конкурентоспособность специалиста.

Социальным институтом, способным создать необходимые образовательные условия для воспитания гармоничной, социально развитой личности с высоким уровнем развития умений диалогической речи является

современная общеобразовательная школа, в которой, в рамках приоритетного национального проекта «Образование», успешно реализуются такие федеральные проекты как 1) «Молодые профессионалы»; 2) «Новые возможности для каждого»; 3) «Поддержка семей, имеющих детей»; 4) «Современная школа»; 5) «Социальная активность»; 6) «Социальные лифты для каждого»; 7) «Успех каждого ребенка»; 8) «Учитель будущего»; 9) «Цифровая образовательная среда»; 10) «Экспорт образования».

Одним из необходимых условий реализации указанных инновационных проектов является внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Отбор соответствующих образовательных технологий должен быть ориентирован на требования Федерального государственного образовательного стандарта (далее - ФГОС) к личности выпускника средней общеобразовательной школы, как к человеку, уважающему мнение других людей, умеющему вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать.

В последнее время в российском образовательном пространстве активное распространение получили различные тренинговые технологии.

Проявлению активного интереса научного сообщества к данной методической категории во многом способствует развитие современного информационного общества, где умение общаться и взаимодействовать с собеседником является одной из главных компетенций успешного специалиста.

Одной из наиболее востребованных технологий обучения и воспитания является технология коммуникативного тренинга, направленная на развитие умений обучающихся разных возрастных групп непосредственного и опосредованного общения на родном и иностранном языках.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Анализ отечественных диссертационных исследований последних лет, посвященных вопросам применения коммуникативных тренингов в обучении школьников (Л.К. Гейхман, Т.В. Милюшенко, М.И. Скрыпко, О.А. Черенкова и др.) свидетельствует о постоянном возрастании научного интереса к данной проблеме.

Среди научных работ в обозначенном русле присутствуют исследования, в которых реализована попытка теоретического осмысления специфики коммуникативного тренинга в иноязычном образовании (И.В. Вачков, О.В. Евтихов, В.П. Захаров, В.Г. Лапин, Е.В. Линченко, И.М. Румянцева, Ю.Е. Скромная, Е.П. Тихомирова, Н.Ю. Хрящева, С.Р. Campbell, J.J. Phillips, C.G. Wells, D.Woodi др.). В данных исследованиях коммуникативный тренинг рассматривается только как форма синтеза различных методов и приемов для обеспечения теоретической и практической коммуникативной подготовки обучающихся в рамках родного социума.

Научный интерес представляет вопрос о применении технологии коммуникативного тренинга для развития иноязычных диалогических умений (Е.Г. Архипова, Н.М. Беленкова, М.А. Вчерашняя, А.В. Решетов, Е.В. Сидоренко, Ю.В. Суховершина, В.Ю. Таркин, Е.А. Щепеткова, J.J. Phillips, D. Wood и др.). В представленных исследованиях коммуникативный тренинг рассматривается авторами прежде всего как общее средство развития коммуникативной компетенции, или как комплекс специальных мер по общему развитию умений эффективного общения.

В отечественной и зарубежной науке активно изучается характер влияния структуры и содержания коммуникативного тренинга на социальное развитие личности старшеклассника (Ю.А. Ковылева, Ю.М. Жуков, А.Г. Лидерс, А.С. Литвинова, Л.А. Петровская, С. Candlin, D. Murphy и др.). В данных научных трудах социализирующий потенциал указанной технологии представлен исключительно через призму получения и отработки новых знаний и навыков субъект-субъектного взаимодействия в ситуациях интенсивного межличностного взаимодействия, а не как среда для индивидуального осмысления субъектом

полученного коммуникативного опыта и развития его внутреннего потенциала личности.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме развития умений иноязычной диалогической речи старшеклассников, нормативных требований ФГОС к реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования, федеральных законодательных актов по вопросам реализации федеральных проектов в сфере образования на территории Российской Федерации и личный опыт практической работы позволили выявить ряд **противоречий** между:

- требованиями государства, заложенными в национальном проекте «Образование» о необходимости поиска новых эффективных обучающих технологий, направленных на социальное и коммуникативное развитие личности школьников, и их дефицитом в учебном процессе;

- высокими требованиями ФГОС среднего общего образования к результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» и недостаточной представленностью специальных технологий активного развития умений диалогической речи на иностранном языке в учебном процессе;

- потребностью в развитии коммуникативных способностей личности старшего школьника с учетом возрастных и психофизиологических особенностей поколения «Z» и недостатком инновационных коммуникативных технологий.

Вышеуказанные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: какая технология будет обеспечивать высокий уровень развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке?

В соответствии с поставленной проблемой определена **тема исследования**: «Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга».

**Цель исследования**: научно обоснованная разработка и экспериментальная апробация методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

**Объект исследования:** процесс обучения устному диалогическому общению на уроках иностранного языка в старшей школе.

**Предмет исследования:** методическая организация учебного процесса с целью развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

**Гипотеза исследования:** развитие умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга будет результативным, если:

- выделены этапы иноязычного коммуникативного тренинга и определено его место на уроке иностранного языка в старшей школе;
- установлено соответствие между этапами иноязычного коммуникативного тренинга и развиваемыми диалогическими умениями;
- разработана и реализована методическая модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

**Задачи исследования:**

1. Определить цели и содержание обучения диалогической речи старшеклассников на уроке иностранного языка.
2. Выделить и описать основные психофизиологические особенности современных старшеклассников как представителей цифрового поколения современного информационного общества, подлежащие учету в обучении иностранному языку.
3. Рассмотреть понятие иноязычного коммуникативного тренинга как технологии, направленной на развитие умений диалогической речи на уроке иностранного языка в старшей школе.
4. Разработать методическую модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

5. Осуществить отбор учебных стратегий, технологий, методов, приемов и форм работы и разработать систему упражнений иноязычного коммуникативного тренинга с целью развития умений диалогической речи старшеклассников.

6. Произвести качественный и количественный анализ полученных результатов экспериментального обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы **научного исследования:**

- *теоретические*: анализ педагогической, психологической и методической литературы по теме исследования, сравнение и обобщение результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по изучаемой проблеме, изучение федеральных и международных документов по вопросам образования;

- *эмпирические*: педагогическое наблюдение, беседы с преподавателями и учащимися; обобщение личного практического опыта организации иноязычного обучения в старшей школе с использованием разработанной модели обучения;

- *диагностические*: анкетирование, промежуточный и итоговый контроль в виде устных заданий по темам, системный анализ диалогических высказываний учащихся, общий мониторинг результатов успеваемости;

- *математические*: статистическая обработка полученных данных проводимого экспериментального обучения.

**Методологическую основу исследования составили:** концептуальные положения *компетентностного подхода* (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, И.И. Халеева, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Д.Н. Нунес и др.); *коммуникативно-деятельностного подхода* (Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.В. Давыдов, М.В. Кларин, Э.Г. Крылов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Р. Поршнева, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); *лично-ориентированного подхода* (А.А. Бодалев, В. В. Выготский, И. А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.); *социокультурного подхода* (Г.А. Воробьев, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, В.В. Сериков, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова и др.); *социально-*

*развивающего подхода* (А.А. Ариян, Г.М. Андреева, Л.П. Буева, М.И. Бобнева, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, В.В. Шорохова и др.).

**Теоретическую основу исследования определили:** *теория речевой деятельности* (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); *теория и философия языка и дискурса* (Н.А. Голубева, Н.И. Жинкин, Е.П. Савруцкая, И.А. Савченко, Л.В. Щерба и др.); *теория и методика обучения иностранным языкам* (М.А. Ариян, И.Л. Бим, К.Э. Безукладников, И.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, И.В. Леушина, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, К.Г. Чикнаверова, С.Ф. Шатилов и др.); *методологические и теоретические основы развития современной педагогики и образования* (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, Е.Н. Дмитриева, Б.А. Жигалев, Н.Ф. Коряковцева, В.В. Сохранов, Л.В. Яроцкая и др.); *теория межкультурной коммуникации* (В.М.Верещагин, Е.П. Глумова, Л.И. Гришаева, В.Г. Костомаров, Н.В. Макшанцева, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова и др.); *исследования, посвященные изучению личности старших школьников* (М.В. Гамезо, И.С. Кон, Г. Крайг, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Сорокоумова, Д.Б. Эльконин и др.); *исследования, посвященные интерактивному обучению иностранным языкам* (В.П. Беспалько, Л.К. Гейхман, Г.А. Китайгородской, М.В. Кларин, Б.А. Крузе, М.А. Мосина, Е.Р. Поршнева, Г.К.Селевко, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.); *исследования, посвященные изучению оценке обучающихся возможностей тренинга* (Н.М. Беленкова, И.В. Вачков, А.Г. Грецов, О.В. Евтихов, Н.Н. Ежова, Ю.М. Жуков, В.П. Захаров, М.В. Кларин, С.И. Макшанов, Л. А. Петровская, И.М. Румянцева, Н.Ю. Хрящева, Е.А. Щепеткова и др.).

**Опытно-экспериментальная база исследования:** средние общеобразовательные школы г. Нижнего Новгорода: МБОУ СОШ «Школа № 24», МБОУ СОШ «Школа № 14 им. В.Г. Короленко », МАОУ СШ «Школа № 102 ».

**Организация и этапы исследования.** Научное исследование проводилось поэтапно с 2014 по 2019 гг.

**Первый этап** (2014-2016 гг.) включал изучение проблематики исследования на основе анализа имеющейся методической, психолого-педагогической и лингвистической литературы, нормативно-правовой документации по вопросам образования РФ; определение объекта, предмета, цели и задач, формулировку гипотезы; уточнение и систематизацию понятийного аппарата исследования; подготовку материалов для экспериментальной работы.

**Второй этап** (2016-2018 гг.) заключался в разработке модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга и ее компонентов: стратегий, технологий, методов, приемов и форм работы, системы упражнений иноязычного коммуникативного тренинга.

**Третий этап** (2018-2019 гг.) был посвящен экспериментальной проверке разработанной методики на предмет ее результативности и рациональности, по завершению которого были проведены анализ, систематизация и обобщение результатов обучения, сформулированы выводы. Проводилась работа по опубликованию результатов исследования.

**Личный вклад автора** состоит в самостоятельной разработке идеи и структуры исследования; в создании методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга; в разработке комплекса оценочных средств, включающего качественные и количественные критерии оценивания уровней развития умений диалогической речи старшеклассников; в создании и успешном внедрении в педагогическую практику сопроводительной рабочей тетради иноязычного коммуникативного тренинга по английскому языку для старшеклассников; в личном участии в апробации результатов исследования; в обработке и интерпретации экспериментальных данных; в подготовке основных публикаций по выполненной работе.

**Научная новизна исследования:**

- разработана модель развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга, направленная на результативность обучения диалогической речи;

- предложено научное обоснование целесообразности применения технологии иноязычного коммуникативного тренинга для развития умений диалогической речи старшекласников на уроке иностранного языка;

- доказана результативность и перспективность реализации этапов иноязычного коммуникативного тренинга в соответствии с искомыми диалогическими умениями иноязычной речи;

- введено в методическую науку понятие «иноязычный коммуникативный тренинг» в качестве современной технологии обучения иностранному языку.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- доказано положение о том, что иноязычный коммуникативный тренинг является современной технологией обучения, направленной на активное развитие умений диалогической речи на иностранном языке в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия.

- изложены частнометодические принципы обучения диалогической речи на основе применения технологии иноязычного коммуникативного тренинга;

- раскрыты этапы иноязычного коммуникативного тренинга, соотносимые с развиваемыми умениями диалогической речи;

- изучено соответствие между образовательными потребностями современных старшекласников и содержанием иноязычного коммуникативного тренинга;

- разработана классификация упражнений иноязычного коммуникативного тренинга, направленного на развитие умений диалогической речи.

#### **Практическая значимость исследования:**

- разработаны и внедрены стратегии, технологии, методы и формы обучения в составе иноязычного коммуникативного тренинга, направленного на развитие умений диалогической речи старшекласников;

- создана система упражнений иноязычного коммуникативного тренинга для развития умений диалогической речи старшеклассников;

- представлены методические рекомендации по реализации технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроке иностранного языка в старшей школе.

**Соответствие диссертации паспорту специальности.** Диссертационная работа соответствует паспорту научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень общего образования), п.1: Методология предметного образования (общие закономерности образовательного процесса в условиях реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий); п.2: Цели и ценности предметного образования (развивающие и воспитательные возможности учебных дисциплин, в том числе при использовании информационных технологий); п.3: Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (проблемы конструирования содержания, методов и организационных форм предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций).

**Апробация результатов исследования** осуществлялась на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (2014-2020); выступлениях с научными докладами на международных (Н.Новгород, 2014-2020; Санкт-Петербург, 2020) и всероссийских (Н.Новгород, 2018, 2020) научно-практических конференциях. Результаты диссертационного исследования отражены в 16 публикациях, из которых 7 публикации – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством науки и высшего образования РФ ( в том числе, 1 - в издании, проиндексированном в международной базе данных «Scopus», 1 - в издании, проиндексированном в международной базе данных «Web of Science»).

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обусловлена соответствием ключевым теоретико-методологическим положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам; глубоким

изучением и анализом материала, полученного в ходе теоретического изучения проблемы; применением методов исследования, адекватных целям, задачам и логике проводимого исследования; использованием современных методик сбора и обработки полученных практических результатов, апробацией разработанной модели обучения; количественными и качественными показателями, полученными в ходе экспериментального обучения.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Иноязычный коммуникативный тренинг представляет собой современную технологию обучения, направленную на активное развитие умений диалогической речи на иностранном языке в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия и предполагает наличие следующих этапов в своей структуре: 1) вводно-ознакомительный этап; 2) этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации; 3) этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия; 4) этап развития умений диалогической речи на микроуровне; 5) этап развития умений диалогической речи на макроуровне; 6) этап рефлексии.

2. Этапы иноязычного коммуникативного тренинга включают целенаправленную деятельность по развитию умений коммуникативной (умения устанавливать контакт, умения достигать поставленной цели коммуникации и умения аргументировать свою точку зрения), перцептивной (умения активно слушать партнера, умения понимать и принимать точку зрения собеседника и умения оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера) и интерактивной (умения ориентироваться в ситуации общения, умения оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения, умения общаться в конфликтных ситуациях) сторон диалогического общения.

3. Методическая модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга представляет собой совокупность упорядоченных и иерархически выстроенных компонентов учебного процесса и ориентирована на создание условий для расширения иноязычного коммуникативного опыта

старшекласников. Методическая модель включает в себя следующие блоки: стратегический, целевой, концептуальный (подходы, принципы), содержательный (психологический, лингвистический, дидактико-методический, процессуальный компоненты), организационно-деятельностный блок (этапы иноязычного коммуникативного тренинга, стратегии, технологии, методы, приемы обучения, система упражнений, формы работы), аналитико-результативный блок (уровни развития умений диалогической речи старшекласников).

**Структура диссертационного исследования.** Работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка (231 источник, в том числе 30 – на иностранном языке), приложений. Работа иллюстрирована 23 таблицами, 12 рисунками.

# **Глава 1. Теоретические основы использования иноязычного коммуникативного тренинга для развития умений диалогической речи старших школьников**

## **1.1. Цели и содержание обучения старшекласников диалогической речи на уроке иностранного языка**

Иностранный язык как учебный предмет занимает важное место в современной системе школьного образования и обладает большим образовательно-воспитательным потенциалом.

При общении на иностранном языке у учащихся формируется коммуникативная культура, расширяется кругозор, происходит развитие их личности. По мнению М.М. Бахтина, это становится возможным благодаря тому, что «само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть - значит общаться» [16, с.344].

Наиболее естественной формой реализации устно-речевого общения является диалогическая речь, которая, по определению В.Л. Скалкина, представляет собой «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения» [157, с.6].

В тексте ФГОС указаны следующие цели обучения диалогической речи в старших классах: 1) совершенствование владения всеми видами диалога на основе новой тематики и расширение ситуаций официального и неофициального общения; 2) развитие умений участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему, осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме [172].

Для реализации указанных целей необходимо выделить и охарактеризовать коммуникативные, лингвистические и психологические особенности диалогической речи.

Обратимся к более подробному рассмотрению и характеристике данных категорий.

В качестве *коммуникативных* особенностей диалогической речи принято выделять следующие: 1) смена коммуникативных ролей в процессе общения; 2) привязанность с определенной речевой ситуации.

Смена коммуникативных ролей в процессе общения предполагает, что каждый из участников поочередно выступает в роли слушающего и говорящего, так как сам диалог представляет собой «процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами» [22, с. 176].

Таким образом, смена ролей в процессе диалогического взаимодействия является необходимой для того, чтобы следовать за ходом мысли собеседника, реагировать на нее и достигать поставленной цели коммуникации. Реакция собеседника может быть неожиданной и может вызывать смену тем внутри диалога. То есть, диалогическую речь нельзя спланировать, так как «речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера», так как она отличается произвольностью и реактивностью [ 22, с.123].

По определению авторов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, ситуативность представляет собой «особое свойство речи, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст, в котором функционируют единицы речи» [2, с. 277].

Иными словами, диалогическая речь считается преимущественно ситуативной, так как ее содержание может быть понято лишь с учетом условий коммуникативной ситуации, в которой она реализуется.

По определению Е.И. Пассова, коммуникативная ситуация представляет собой «единицу функционирования процесса общения, существующую как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженную

в их сознании и возникающую на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся» (Е.И. Пассов, 2000).

В диалоге именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. На уроке иностранного языка успешность диалогического взаимодействия во многом зависит от заданной преподавателем ситуации общения и степени понимания учащимися своей речевой задачи.

*Лингвистические* особенности диалогической речи включают в себя следующие характеристики: 1) использование упрощенных синтаксических конструкций; 2) эллиптичность речи; 3) широкое употребление готовых языковых формул и речевых клише; 4) опора на паралингвизмы.

Использование упрощенных синтаксических конструкций в диалоге связано с тем, что простые по структуре предложения не перегружают оперативную память и позволяют говорящему сконцентрироваться на содержательной стороне высказывания. Также относительная свернутость синтаксических средств является более естественной в условиях неподготовленной речи.

Эллиптичность характерна для всех языковых уровней диалогического взаимодействия: фонетического, лексического, грамматического. Она обусловлена наличием единой ситуации общения, контактностью собеседников и широкими возможностями для использования невербальных элементов коммуникации.

Широкое употребление готовых языковых формул и речевых клише в диалоге объясняется его высокой динамичностью, сжатостью и ситуативной обусловленностью. Обмен репликами в рамках заданных условий коммуникации происходит достаточно быстро, и реакция собеседников должна соответствовать этому темпу, вписываясь при этом в контекст ситуации. Стоит отметить, что употребление устойчивых сочетаний не ограничивается употреблением этикетных формул. Клишированная речевая единица представляет собой любое словосочетание, предложение или речевое действие, повторяющееся в речи в неизменном или частично измененном виде.

Паралингвизмы представляют собой опору на неязыковые коммуникативные знаки - мимику, жесты, интонацию и т.д. Их использование в диалоге обусловлено тем, что процесс коммуникации участников диалога происходит в рамках заданной единой ситуации общения. Также, поскольку в диалоге каждый из собеседников стремится к наиболее точной передаче и точному получению информации, взаимодействие паралингвистических и языковых средств помогает полнее раскрывает функции языковых форм в условиях определенной речевой ситуации.

В качестве *психологических* особенностей диалогической речи принято выделять следующие: 1) двусторонний характер взаимодействия участников коммуникации; 2) сочетание рецепции и продукции в рамках одного речевого акта; 3) частичное наложение актов восприятия и речи собеседника и внутреннего проговаривания предстоящего ответа (раздвоение внимания).

Двусторонний характер взаимодействия участников коммуникации предполагает, что речевое единство диалога конструируется каждым из собеседников. Более того, сама эффективность диалога зависит от степени вовлеченности каждого из коммуникантов в этот общий контекст деятельности. Также в силу того, что в диалоге высказывания собеседников логически и содержательно связаны между собой, каждый из них должен стремиться слушать, понимать и развивать мысли друг друга, обеспечивая тематическую направленность беседы.

Сочетание рецепции и продукции в рамках одного речевого акта подразумевает, что каждый из участников диалога нацелен как на восприятие, так и на адекватное реагирование в рамках совместного диалогического взаимодействия. В.А. Бухбиндер отмечал, что «необходимость постоянного переключения, а также совмещения продуктивных и рецептивных функций позволяют рассматривать диалог как особый, самостоятельный, функционально разнонаправленный, совмещенный вид устно-речевой деятельности» [117, с.100].

Заключительная существенная психологическая характеристика диалога связана с необходимостью следовать за ходом мыслей собеседника. Некоторые реплики или реакции собеседника могут быть предсказуемыми или логически вытекать из условий коммуникативной ситуации, в которой находятся

собеседники, однако ход диалога не может быть до конца распланирован, так как в процессе беседы может произойти спонтанная смена темы или реакции, что потребует от собеседника определенных действий, исходя из новых условий коммуникации.

Изучив *коммуникативные, лингвистические и психологические* особенности диалогической речи, можно сформулировать следующие требования, относящиеся к процессу развития умений диалогической речи на уроках иностранного языка: 1) обучение диалогической речи на уроках иностранного языка должно предполагать обучение интерактивному взаимодействию собеседников-участников диалога; 2) обучение диалогической речи на уроках иностранного языка должно предполагать обучение восприятию (перцепции) собеседниками-участниками диалога друг друга; 3) обучение диалогической речи на уроках иностранного языка должно выступать средством социального развития личности учащихся. Обратимся к подробному рассмотрению представленных требований.

Интерактивность – «это взаимодействие, в ходе которого и благодаря которому, в ментальности обучаемого образуются такие новые знания, способы деятельности и модели описания объектов, которые без общения и вне его не могли бы возникнуть» [109, с.106].

Интерактивный характер диалогической речи обусловлен природой самого процесса общения, так как совместная деятельность в диалоге всегда является «созависимой» [107, с.204]. Это проявляется в том, что диалог представляет собой «не просто сложение, не накладывание одной на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [107, с.252].

Интерактивный характер взаимодействия участников коммуникации предполагает, что речевое единство диалога конструируется каждым из собеседников. Более того, сама эффективность диалога зависит от степени вовлеченности каждого из коммуникантов в общий контекст деятельности.

Также в силу того, что в диалоге высказывания собеседников логически и содержательно связаны между собой, каждый из них должны стремиться слушать, понимать и развивать мысли друг друга, обеспечивая тематическую направленность беседы. Сочетание рецепции и продукции в рамках одного речевого акта подразумевает, что каждый из участников диалога нацелен как на восприятие, так и на адекватное реагирование в рамках совместного диалогического взаимодействия.

Успешность протекания актов рецепции и продукции как основа совместной коммуникативной интеракции прямо влияет как на процесс речевой деятельности в диалоге, так и на ее продукт. Это связано с необходимостью следовать за ходом мыслей партнера по общению. Некоторые реплики или реакции собеседника могут быть предсказуемыми или логически вытекать из условий коммуникативной ситуации, в которой находятся собеседники, однако, ход диалога не может быть до конца распланирован, так как в процессе беседы может произойти спонтанная смена темы или реакции, что потребует от коммуникантов определенных действий, исходя из новых условий коммуникации.

Перцепция или восприятие представляет собой «непосредственное наглядно-образное отражение одним человеком другого. Понятие, складывающееся у индивида о конкретной личности, - это форма его мышления о ней, в которой обобщенно фиксируются признаки данного человека, характеризующие его как субъекта труда, познания и общения» [26, с.193].

Необходимость развития перцептивных умений диалогической речи объясняется тем, что в ее основе лежит принцип субъект-субъектного взаимодействия. Общаясь, коммуниканты обмениваются мыслями, которые требуют ответа, возражений, требуют согласия и несогласия.

Д.С. Лихачев писал: «Общаясь, люди создают друг друга» (Д.С. Лихачев, 1983). Оказавшись вовлеченным в систему диалогических отношений, участник диалога включается в процесс взаимопередачи побуждений, установок, целей, интересов, мотивов, потребностей.

При этом настоящий диалог предполагает общение, построенное на равенстве позиций коммуникантов. Отношения партнерства выходят на первый план и проявляются во взаимном учете интересов собеседника, принятие права на наличие отличной точки зрения, обсуждении проблемных вопросов на конструктивных и позитивных началах.

В основе всего механизма перцепции лежит ориентация собеседников на полученный ранее жизненный и коммуникативный опыт в пространстве межличностного взаимодействия. Чем шире круг общения, тем более развиты у коммуникантов перцептивные умения. Поэтому интенсификация диалогического взаимодействия на уроках иностранного языка способствует развитию его перцептивных умений.

Связь диалогической речи с процессами социализации и социального развития личности учащихся объясняется природой самого общения. В работах Б.Г. Ананьева, А.Г. Андреевой, В.Н. Мясищева, Б.Д. Парыгина общение рассматривается как социальный феномен, а сама личность человека как объект и продукт социальных отношений.

Иностранный язык, как и каждый из языков, социален по своей природе. Э. Сепир отмечал, что «под этим понимается не только очевидный факт, что без языка едва ли возможно серьезное социальное взаимодействие, но также и тот факт, что обычная речь выступает в качестве своеобразного потенциального символа социальной солидарности всех говорящих на данном языке» [154, с.232].

В любом языке заложены этические правила, нормы, и модели социального взаимодействия, отражающие национальную специфику данного общества, а значит, иностранный язык наравне с родным может выступать как эффективное средство социализации старшеклассников.

Общаясь на иностранном языке, говорящий и слушающий оказываются подчинены конкретным правилам социальных взаимоотношений данного общества и должны осуществлять свою речевую деятельность согласно ее правилам, если хотят добиться взаимопонимания в процессе обмена информацией.

Согласно утверждению А.Н. Леонтьева, личность постоянно расширяет «каталог» видов своей деятельности, осваивает новые ее виды [101, с.300]. Процесс социализации непрерывен и продолжается в течение всей сознательной жизни человека. П. Бергер, Т. Лукман выделяют первичную и вторичную социализацию. Первичная социализация представляет собой процесс социализации личности в детстве, который происходит под влиянием семьи. Вторичная социализация связана с последующим вхождением уже прошедшего первичную социализацию индивида в качественно новые ситуации общения, например, в рамках различных социальных институтов. Для учащихся старших классов в роли такой воздействующей силы социализации выступает школа.

М.А. Ариян отмечает, что для методики обучения иностранным языкам социально развивающий потенциал иностранного языка заключается в «достаточно широких возможностях для овладения механизмами, нормами, стратегиями, тактиками социального взаимодействия» [5, с.63]. Для его реализации необходимо интенсифицировать процессы межличностного взаимодействия на уроках через активное включение учащихся в социально-коммуникативную деятельность, максимально приближенную к дискурсу, возникающему в языковой среде

Для успешной реализации обозначенных требований и отбора соответствующего содержания обучения нам представляется необходимым уточнить состав комплекса умений диалогической речи, необходимых для развития на уроке иностранного языка в старшей школе.

В самом общем виде умение подразумевает под собой способность человека успешно выполнять определенные действия, деятельность, с высоким качеством и хорошими количественными результатами.

При обучении говорению на уроках иностранного языка необходимо развивать коммуникативные или «речевые умения», которые, по определению С.Ф. Шатилова, представляют собой «способность человека мобилизовать свой речевой опыт, интегрировать его элементы, легко и правильно пользоваться

речью в соответствии с коммуникативными задачами и условиями общения» (С.Ф. Шатилов, 1986).

Под собственно диалогическими умениями Т.Ю. Фетенина подразумевает «умения в возникающих ситуациях устанавливать контакт с разными людьми, создавать ситуации успешного сотрудничества и диалога, находить темы разговора в различных случаях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом, эмоциональном, парном, групповом или коллективном общении» [174, с.10].

Такие ученые, как И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Е.М. Верещагин, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, С.Ф. Шатилов, А.М. Шахнарович и др. выделяют перечень речевых умений, которые необходимо формировать у учащихся в процессе обучения диалогической речи [22], [34], [39], [134],[157], [193], [160].

А.В. Мудрик выделяет три главные группы умений такого рода: 1) умение ориентироваться в партнерах (определять характер человека, его настроение, читать экспрессию поведения и верно ее истолковывать); 2) умение ориентироваться в отношениях с возможными партнерами и между ними (соотношении своего и их половозрастного и ролевого статусов, в степени возможной близости и в мере доверительности в общении с ними); 3) умение ориентироваться в ситуации общения [123, с.103].

Данная классификация соотносится с теорией Г.М. Андреевой, которая выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативную (общение как обмен информацией), интерактивную (общение как взаимодействие) и перцептивную (общение, как восприятие людьми друг друга) [4, с.85].

Актуальность комплексного развития умений коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон диалогического общения необходима для реализации требований ФГОС к личностным характеристикам выпускника школы. Согласно ключевым положениям, он должен быть «социально активным», «уметь вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать» [172].

Учитывая специфику исследования, мы произвели отбор умений диалогической речи на иностранном языке для каждой из ее сторон, развитие которых будет осуществляться на уроке иностранного языка в старшей школе.

Данные умения обобщены в таблице 1.

Таблица 1

Перечень умений коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон диалогического общения на иностранном языке, необходимых к развитию на уроке иностранного языка в старшей школе

<b>Коммуникативная сторона диалогического общения</b>	<b>Перцептивная сторона диалогического общения</b>	<b>Интерактивная сторона диалогического общения</b>
умение устанавливать контакт	умение активно слушать партнера	умение ориентироваться в ситуации общения
умение достигать поставленной цели коммуникации	умение понимать и принимать точку зрения собеседника	умение оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения
умение аргументировать свою точку зрения	умение оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера	умение общаться в конфликтных ситуациях

Подробное описание количественных и качественных показателей уровня развития выделенных умений и результаты обучающего эксперимента подробно описаны в § 2.3.

Для отбора содержания обучения, направленного на развитие обозначенных умений диалогической речи, необходимо уточнить *лингвистический, психологический, дидактико-методический и процессуальный аспекты.*

*Лингвистический* компонент предполагает отбор следующих функциональных категорий: 1) грамматические конструкции, необходимые для устного иноязычного диалогического общения; 2) лексические средства,

необходимые для устного иноязычного диалогического общения; 3) речевые конструкции, отражающие особенности социальных норм коммуникации на иностранном языке; 4) типы диалогов и диалогических единств, применяемые в устном общении на уроке иностранного языка в старшей школе; 5) визуально-текстовые материалы (фильмы, ролики, статьи, произведения художественной литературы).

Рассмотрим подробнее составляющие лингвистического компонента содержания обучения.

Согласно материалам приказа Минобразования России от 05.03.2004 N 1089 (ред. от 07.06.2017) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» грамматическая составляющая обучения старшеклассников иностранному языку включает в себя следующие разделы: видо-временные, неличные и неопределенно-личные формы глагола, формы условного наклонения, косвенную речь, способы согласования времен [139].

Отбор лексических средств, необходимых для реализации содержательного компонента модели развития умений диалогической речи старшеклассников был осуществлен в соответствии с требованиями программы учебно-методического комплекса авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень». Подробный список изучаемых тем представлен в таблице 2.

Таблица 2

Тематические разделы учебно-методического комплекса авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень»

<b>Тема</b>	<b>Подразделы</b>
1. «Strong ties»	«Teen activities»; «Qualities in a friend»; «Teen fashion in the UK»; «Recycling».
2. «Living & Spending»	«Spending money»; «Free-time activities & personalities»; «British sporting events»; «Being responsible with money»; «Clean air at home».
3. «Schooldays & Work»	«Types of school & school life»; «Jobs»; «American high schools»; «Endangered species».

4. «Earth Alert!»	«Environmental protection»; «Environmental issues»; «Tropical rainforests»; «Photosynthesis».
5. «Holidays»	«Travel»; «Holiday problems & complaints»; «the River Thames»; «Weather»; «Marine litter».
6. «Food & Health»	«Food»; «Cooking methods»; «Problems related to diet»; «Burns Night»; «Teeth & their importance»; «Organic farming».
7. «Let's have fun»	«Entertainment»; «Types of performances»; «Madame Tussauds»; «Electronic music»; «Paper».
8. «Technology»	«High tech gadgets»; «Electronic equipment & problems»; «Inventions»; «Temperature»; «Alternative energy».

Речевые конструкции, отражающие особенности социальных норм коммуникации на иностранном языке, тесно связаны с необходимостью реализации коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения в диалоге.

В теории и методике обучения иностранным языкам накоплен достаточный опыт в вопросе отбора и классификации речевых действий и речевых структур в различных ситуациях общения [160], [70], [197], [26] и др.

Мы систематизировали имеющиеся научные данные, приняв во внимание особенности диалогической речи, выделенные ранее в § 1.1, и наглядно представили их в таблице 3.

Таблица 3

Речевые действия и речевые структуры, применяемые учащимися в процессе иноязычного диалогического взаимодействия на уроке иностранного языка в старшей школе

<b>КОММУНИКАТИВНАЯ СТОРОНА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ</b>	
<b>умение устанавливать контакт</b>	<p><b>Обращение:</b> Darling; Dear; Dear colleagues; Dear friends; Doctor...; Esquire...; Guy(s); Ladies and Gentlemen; Madame...; Miss...; Mr...; Mrs...; Officer...; Professor...; Sir...; etc.</p> <p><b>Привлечение внимания:</b> Excuse me,...; Hey,...; Hey, there; Hi...; I beg your pardon,...; I'm sorry,...; Pardon me,...; Sorry to trouble you,...; etc.</p> <p><b>Приветствие:</b> Good afternoon...; Good evening...; Good morning...; Hello...; Hey...; Hi...; etc.</p> <p><b>Прощание:</b> Bye-bye!; Come back soon!; Good-bye!; Good-bye for now!; I must be going; See you later!; See you soon!; Send my greetings to...; Talk to you later!; etc.</p> <p><b>Ответ на прощание:</b> All right then!; Have a good one!; Have a good time!; Have a good/nice day; Take care!; etc.</p> <p><b>Ответ на приветствие:</b> Good afternoon...; Good evening...; Good morning...;</p>

	<p>Good to see you! Hello...; Hey...; Hi...; How long has it been?; I haven't seen you for a long time!; I haven't seen you for ages!; I haven't seen you for years!; It has been a long time!; It's always a pleasure to see you!; It's been too long!; etc.</p> <p><b>Представление себя/другого человека:</b> Have you met...?; I work as a...; I'm...; Let me introduce myself...; Let me introduce you to...; There's someone I'd like you to meet...; etc.</p> <p><b>Ответ на представление собеседника:</b> Glad to meet you...; I'm happy to meet you...; I've been wanting to meet you...; It's my pleasure to meet you...; Nice to meet you...; Pleased to meet you...; Smb has told me a lot about you...; etc.</p> <p><b>Вежливые вопросы типа «Как дела?»:</b> How are the things?; How are you doing?; How are you?; How is everything?; How is it going?; How is life?; What is going on?; What's new?; What's up?; etc.</p> <p><b>Ответы на вежливые вопросы типа «Как дела?»:</b> Can't complain.; Could be better!; Fine, thanks!; I am doing well.; I am great.; I am OK...; Not much.; Not too bad.; Nothing.; Nothing much.; Pretty good.; So-so.; The same as usual, thank you.</p>
<p>умение достигать поставленной цели коммуникации</p>	<p><b>Просьба:</b> Could you do me a favor?; Could you please + V... ?; Could you possibly + V...?; Could I bother you to + V...?; Would you mind + V-ing...?; Can you please + V...?; Would you be o kind to...?; Can you help me out with ... ?; Can you give me a hand with...?; Is it fine if I ...?; etc.</p> <p><b>Ответ на просьбу:</b> Certainly!; Definitely!; I'd be glad to help out.; I'd be happy to help you.; I'm afraid I can't.; It would be my pleasure.; No problem!; Of course!; Ok, I wouldn't mind at all.; Sorry, but I'm unable to.; Sure!; etc.</p> <p><b>Предложение:</b> I have a suggestion...; I have something to offer to you...; I suggest that...; Let's...; What about ...?; What if we...; Why shouldn't we...?; etc.</p> <p><b>Совет:</b> Have you considered...?; Have you thought about...?; Have you tried...?; I advise you to...; I recommend you to...; If I had that problem...; If I were in your place...; If I were in your shoes...; If I were you...; If it happened to me...; It think you should...; Let me give you a small advice...; The way I see it, you can...; Why don't you...?; You ought to...; You'd better...; etc.</p> <p><b>Ответ на совет:</b> I don't think that it would work for me.; I'll give it a try.; Thank you, I will take it into consideration.; Thanks for the advice.; You're right.; You've given me something to think about.; etc.</p> <p><b>Напоминание:</b> Do you remember that...?; Don't forget to...; I would like to kindly remind you that...?; etc.</p> <p><b>Комплимент:</b> I admire your...; I couldn't help but notice your...; I hope you don't mind, but I just had to say that...; I like your...!; I must say that...; I really love your...; I'd just like to compliment you on; May I pay you a compliment?; My compliments to...; What a...you have!; You are...; You are such a...!; You have such a nice...!; You look...!; etc.</p> <p><b>Ответ на комплимент:</b> And so do you.; Do you really think so?; I'm glad you think so.; It's so kind of you to say so.; Oh, it's nothing.; Oh, really! Thank you!; Thank you so much.; Thanks.; Thanks. I was just lucky!; Thanks. I'm glad/pleased you like it.; That's nice of you to say so.; etc.</p> <p><b>Пожелание:</b> All the best for you! ;Enjoy...!; Good luck on...!; Have a good...!; I wish you...; May all your dreams come true!; May success attend you in...; On this day I wish you...; Please, accept my best/ warmest/ most heartfelt/ heartiest/ sincerest wishes!; Stay...!; etc.</p> <p><b>Ответ на пожелание:</b> Let's hope your wishes come true!; So help me God! Thank you for your kind wishes!; Thank you so much!; Thank you!; The same to you!; etc.</p> <p><b>Приглашение:</b> Come and see me...; Come over...; Drop in at...; How about going</p>

	<p>there together?;I hope to see you...;I want to invite you to...;I would be very grateful, if you come to...;I'd like the two of us to go...;I'd like to welcome you...;Let's go to...;Would you like to...? ;etc.</p> <p><b>Ответ на приглашение:</b> Gladly.; I all for!;I am afraid, I can't.; I am sorry, I can't.; I have nothing against it!; I might.; I'd like to but...; Of course, I will come.; Thank you for the invitation!; Thank you!; With greatest pleasure!; With pleasure!;etc.</p>
<p>умение аргументировать свою точку зрения</p>	<p><b>Выражение несогласия с собеседником:</b> Generally I like your idea, but...;I am afraid you aren't quite right.; I am afraid, I can't agree with you...;I don't think so.; I have something to say against this idea.; I may be wrong, but...;I should not say so...;I wish I could agree, but I really can't.; Nothing of the kind!;etc.</p> <p><b>Убеждение собеседника в своей правоте:</b> Don't let out of your sight...;Let me explain things to you...;We must take into account...; etc.</p> <p><b>Выражение уверенности:</b> It couldn't be denied, that...; It is a well-known fact that...; It's obvious that...;I am 100% sure that...;It is definitely...; Undoubtedly...;I am certain that...; It goes without saying that...;I have no doubt about it...;It's crystal clear that...;I'm convinced of it...; etc.</p> <p><b>Выражение неуверенности:</b> I can't believe this is true.; I don't think so.; I doubt it. It's highly / very unlikely.; I feel uncertain about...;I question whether...;I'm a bit uncertain about this.; I'm not a hundred percent sure.; I'm not sure about it.; It's doubtful that...;No one can know for certain that...; etc.</p> <p><b>Приведение примера:</b> For example,...; For instance,...;Let me give an example...;Let me illustrate that with an example.; Let me specify myself...; etc.</p> <p><b>Сообщение информации в дополнение:</b> As a supplement to...;Further to...;I would also like to add, that...; In addition to...;To complement...; etc.</p>
<p><b>ПЕРЦЕПТИВНАЯ СТОРОНА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ</b></p>	
<p>умение активно слушать партнера</p>	<p><b>Подбадривание собеседника:</b> Cheer up!; Come on! You can do it!; Don't give up!; Don't let it vex you!; Every cloud has a silver lining!; Every dog has its day!; Fortune favors the bold/brave!; Good job!; I really admire how you are handling this.; I know it's difficult.; It's not the end of the world!; Keep fighting!; Keep your head up!; Keep up!; Lighten up!; Look on the bright side!; Please, stay strong!; Stay well!; There's light at the end of the tunnel!; There's no use crying over spilt milk!; Where there's a will there's a way!; You can't make an omelet without breaking eggs!; You're on the right track. ; etc.</p> <p><b>Утешение собеседника:</b> Everything will be fine!;Do you want to talk about that?;I feel sorry for you!; I'm here for you.; No matter what happens you know who to come to.; Let me know if there is anything I can do for you.; Take it easy!;There's no reason to be upset.; Don't take it too close to your heart. Things will come right. Everything will be well. You must hope for the better!;These things do happen in life.; It's not your fault.; etc.</p> <p><b>Сарказм:</b> Great!; Oh, perfect!; Oh, really?; That's it!; Unbelievable!; Yeah, right!; etc.</p> <p><b>Осведомление о состоянии собеседника:</b> Are you OK?;How do you feel?;Is everything fine?; etc.</p> <p><b>Осведомление об отношении собеседника к чему-либо:</b> How do you find...?;How do you see the situation?; What are your thoughts about...?; What do you think about...?; What is your attitude towards...?; What is your idea about...?; etc.</p>
<p>умение понимать и принимать точку зрения</p>	<p><b>Сравнение:</b> In comparison with...; On the one hand... on the other hand...; etc.</p> <p><b>Просьба дать оценку / обратную связь:</b> Could you please provide me with a feed-back?; How can you estimate/evaluate/assess...?; etc.</p> <p><b>Просьба о совете:</b> Can I ask you for a piece of advice?; Can you advice me</p>

<p>собеседника</p>	<p>anything?; What would be your suggestions?; etc.  <b>Выражение ответной реакции на критику:</b> I appreciate that!; I see what you mean!; I see your point!; Thank you for your comment!; Thank you for your feedback!; etc.  <b>Выражение благодарности:</b> I am very thankful for...!; I appreciate that!; Thank you!; Thank you in advance!; Thank you very much!; Thanks for your kind words!; Thanks!; That means a lot to me!; That's very kind/nice of you!; You're so helpful!; etc.  <b>Реакция на благодарность:</b> Don't worry about it!; It's no bother!; It's the least I could do!; No problem!; Not at all!; That's all right/OK!; You're always/very welcome!; You're welcome!; etc.</p>
<p>умение оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера</p>	<p><b>Осведомление о мнении/ взглядах/ предпочтениях/ настроении/ собеседника:</b> Are you in the mood for ... ?; What is your point of view?; How do you feel about ... ?; What do you prefer?; etc.</p>
<p><b>ИНТЕРАКТИВНАЯ СТОРОНА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ</b></p>	
<p>умение ориентироваться в ситуации общения</p>	<p><b>Переспрос:</b> Could you say it again, please.; Excuse me?; I beg your pardon?; I think that I didn't quite get it.; I'm not quite sure I follow you.; I'm not quite sure I know what you mean.; Say that again, please.; Sorry, I didn't catch that.; Sorry, what?; Would you mind repeating that, please?; etc.  <b>Уточнение:</b> Could you be more specific about ...?; Excuse me, but I didn't get the part about...; I'm sorry, I didn't catch what you said about ...; Sorry, but I'm not quite clear on ...; What did you mean when you said ...?; What does... mean?; etc.  <b>Проверка понятого:</b> Am I correct in assuming that ...?; Are you saying that ...?; If I have got you correctly, your point is that ...; Let me just make sure - your point is that ...; So what you're trying to say is ...; So you mean that ...?; So you're telling me that ...?; etc.  <b>Выражение предположения:</b> I guess, that...; I wouldn't be surprised if ...; I'd say ...; It is likely...; It looks as if...; Probably...; There's just a chance that ...; etc.</p>
<p>умение оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения</p>	<p><b>Принятие точки зрения собеседника:</b> I agree entirely. / I totally agree. / I completely agree.; I agree with you 100 %.; I couldn't agree with you more.; I share your point of view!; I think so too!; I take your side.; I was just going to say that.; Me neither.; Me too.; Neither do I.; So do I.; That's exactly how I feel.; That's so true.; You have a point there.; You're absolutely right.; etc.  <b>Выражение одобрения:</b> Good for you!; I'm very proud of you!; It's fantastic.; It's the best I've ever...; Keep going!; Right you are!; Splendid!; That's impressive!; That's really nice.; Well done!; etc.  <b>Признание правоты собеседника:</b> All right, I give up, you win.; I accept that.; I should admit I was wrong.; Yes, now I see, that I was wrong.; Yes, you are right.; etc.</p>
<p>умение общаться в конфликтных ситуациях</p>	<p><b>Перемена темы разговора:</b> I think we can pass to some other topic of conversation.; Let's change the subject.; Let's start another hare.; etc.  <b>Объяснение другими словами:</b> Another way to...; In other terms...; In other words...; In short...; Otherwise known as...; etc.  <b>Предупреждение:</b> Be warned that...; I am warning you that...; I need to want you...; If you...; To prevent... I must...; etc.  <b>Извинение:</b> I'm sorry!; I'm very sorry! It was my fault!; I'm awfully/terribly sorry!; I beg your pardon!; I beg your pardon for ...; I want to apologize for...; Please accept my humble apology...; etc.</p>

	<p><b>Ответ на извинение:</b> Never mind!; That's fine!/It's fine!; Think nothing of it.; It's not important.; Don't worry. You couldn't help it!; It doesn't matter, honestly!; That's quite all right.; Don't mention it.; Forget it.; That's OK/It's OK. ; etc.</p> <p><b>Вежливый отказ:</b> How about some other...?; I don't think I can.; I'd love to but...; I'd rather not.; I'm so sorry I have to say no.; No, but thanks for offering.; Not likely.; Sorry, but I must refuse.; Unfortunately,...; etc.</p> <p><b>Подведение итогов беседы:</b> All in all...; Altogether...; Finally...; In conclusion...; It's time to summarize our talk.; Let me bottom-line it.; Therefore/Thus...; To sum up...; Upon a whole...; What did we come to finally?; etc.</p> <p><b>Обещание:</b> I give you my word...; I promise to...; You have my word...; etc.</p>
--	--

В процессе развития умений диалогической речи на уроках иностранного языка используются определенные типы диалогов и диалогических единств.

Опираясь на классификацию, разработанную И.Л. Бим, мы интегрируем следующие виды диалогов в образовательный процесс: 1) диалог-расспрос типа интервью; 2) диалог-обмен сообщениями, мнениями; 3) побудительный диалог (просьба, совет); 4) ритуализированный диалог [22, с.184].

Основной формой взаимодействия в диалогическом расспросе являются чередующиеся вопросные и ответные реплики. При этом, реплики содержащие вопрос несут основную языковую и логическую нагрузку, а ответные реплики выступают в качестве реактивных. Диалог-обмен мнениями предполагает в своем составе развернутые высказывания со стороны обоих коммуникантов. В отличие от диалогического расспроса, большее значение приобретает комментирование и выражение собственного мнения участниками общения, нежели вопросно-ответная форма взаимодействия. Обязательным элементом побудительного диалога является наличие волеизъявления с разной степенью повелительности. Ритуализированный диалог предполагает владение учащимися наиболее распространенными клише и этикетными фразами для осуществления коммуникации в стандартизированных ситуациях речевого общения (приветствие, извинение, поздравление, пожелание и др.).

Ученые М.Я. Блох и С.М. Поляков выделяют следующие категории диалогических единств: 1) единства с двусторонней организацией; 2) единства с

односторонней организацией; 3) квазидialogические единства (квазидialogи) [23, с. 132].

В двусторонних диалогических единствах развитие темы осуществляется в результате активной речевой деятельности обоих коммуникантов. В односторонних диалогических единствах развитие темы осуществляется лишь одним коммуникантом, в то время как второй играет роль активного реципиента. В квазидialogических единствах реплики (высказывания) коммуникантов являются тематически разноплановыми (коммуникативная установка зачинных реплик остается нереализованной) [Там же].

Таким образом, развитие умений диалогической речи на уроках иностранного языка в старшей школе осуществляется на базе двусторонних диалогических единств.

Содержание визуально-текстовых материалов (фильмов, роликов, статей, произведений художественной литературы и т.д.), использованных в процессе обучения отражено в таблице 4.

Таблица 4

Дополнительные визуально-текстовые материалы, используемые для развития умений диалогической речи на уроке иностранного языка в старшей школе

<b>Тематический раздел учебника</b>	<b>Визуально-текстовые материалы</b>
1. «Strong ties»	«Richie Rich» (1994) «Friends» (1994-2004) «The Big Bang Theory» (2007-present) «What a Girl Wants » (2003) «The Devil Wears Prada» (2006) «Earth Song » (1995) <a href="http://www.bbc.co.uk/learningenglish/">http://www.bbc.co.uk/learningenglish/</a>
2. «Living & Spending»	«Coming to America» (1988) «Me before you» (2016) «Ronaldo» (2015) «WALL-E» (2008) <a href="http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/">http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/</a>
3. «Schooldays & Work»	«Music of the Heart» (1999) «Miss Pettigrew Lives for a Day» (2008) «Mean girls 2» (2011) Leonardo Dicaprio's interview to Channel One Russia (2010) <a href="https://www.theguardian.com/uk">https://www.theguardian.com/uk</a>

4. «Earth Alert!»	«Trashed» (2012) «Leonardo Dicaprio's Oscars Acceptance speech» (2016) «Fern Gully: The Last Rainforest» (1992) «The simple story of photosynthesis and food» (2013) <a href="http://www.manythings.org/">http://www.manythings.org/</a>
5. «Holidays»	«Eat, pray, love» (2010) «The Holiday» (2006) «Three Men in a Boat (To Say Nothing of the Dog)» J.K. Jerome «Easy virtue» (2008) <a href="https://situationalenglish.blogspot.com/">https://situationalenglish.blogspot.com/</a>
6. «Food & Health»	«Racing to zero, in pursuit of Zero waste» (2014) «Eat Drink Man Woman» (1994) «Waitress» (2007) «I feel pretty» (2018) «To a Haggis» « The Selkirk Grace» by R. Burns «What causes cavities?» (2016) «What's wrong with our food system» (2010) <a href="https://elt.oup.com">https://elt.oup.com</a>
7. «Let's have fun»	«Adventureland» (2009) «The Phantom of the Opera» (2004) «Madame Tussauds: A Legend in Wax» (2017) «God is my DJ» (2006) «The evolution of the book» (2016) <a href="https://www.ted.com">https://www.ted.com</a>
8. «Technology»	«Jobs» (2013) «The Theory of Everything» (2014) «Why aren't we only using solar power?» (2014) <a href="https://www.englishgrammar.org">https://www.englishgrammar.org</a>

Психологический компонент содержания обучения предполагает: 1) учет интересов и мотивов учащихся к изучению иностранного языка в старших классах; 2) изучение возрастных и психолого-педагогических особенностей развития учащихся старшего школьного возраста; 3) изучение полученного ранее социально-коммуникативного опыта осуществления речевой и учебной деятельности на иностранном языке старшеклассниками; 4) изучение особенностей развития умений диалогической речи.

Дидактико-методический компонент содержания обучения включает в себя: 1) обучение рациональным приемам и способам организации процесса обучения диалогической речи; 2) развитие у учащихся способности к осуществлению контроля и анализа результатов собственной коммуникативной деятельности; 3) освоение учащимися приемов эффективного взаимодействия с собеседником; 4)

освоение учащимися приемов восприятия и интерпретации вербального поведения партнера по общению.

Процессуальный компонент содержания обучения включает в себя этапы развития умений диалогической речи.

По мнению Б.В.Беляева и В.А. Артемова, подлинная речь на иностранном языке представляет собой творческую деятельность, где сформированные ранее навыки являются компонентами речевых умений, развитие которых должно обеспечиваться с помощью «взаимодействия и взаимопереходов непроизвольного и произвольного, неосознаваемого и осознаваемого», то есть «начав обучение с произвольного осознанного усвоения правил языка, совершенно органически (в смысле соблюдения психологических правил) дойти до непроизвольного и неосознаваемого говорения на иностранном языке» [20, с.86].

Таким образом, данный компонент содержания обучения включает в себя определенные этапы, тесно связанные со структурой иноязычного коммуникативного тренинга.

К ним относятся: 1) вводно-ознакомительный этап; 2) этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации; 3) этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия; 4) этап развития умений диалогической речи на микроуровне; 5) этап развития умений диалогической речи на макроуровне; 6) этап рефлексии.

Подробное описание данных этапов представлено в §1.3.

## **1.2. Возрастные и психофизиологические особенности обучающихся 10-11 классов и их учет в обучении иностранному языку**

Границы старшего школьного возраста (10-11 классы) определяются возрастным промежутком от 15 до 17 лет и соответствуют этапу «ранняя юность» [198, с. 68].

К началу обучения в выпускных классах старшеклассники уже в достаточной мере владеют умениями коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон диалогического общения на родном языке.

Относительно высокий уровень развития указанных умений объясняется тем, что в родном языке их совершенствование происходит в условиях непрерывного взаимодействия с окружающей средой, что в результате способствует формированию у старшеклассников общего «социального интеллекта», который предполагает овладение актуальными стратегиями коммуникативного поведения в условиях межличностного социально-коммуникативного взаимодействия.

Иначе обстоит дело с развитием аналогичных умений в иностранном языке.

Прежде всего, данный процесс является преднамеренным, специально организованным и постоянно регулируемым. Поэтому успешность овладения учащимися иностранным языком во многом зависит от качества создаваемой на уроке среды обучения.

Главным фактором, оказывающим существенное влияние на процесс развития коммуникативных, перцептивных и интерактивных умений диалогической речи, является отсутствие языковой среды.

При овладении языком в его естественной среде основной единицей обучения является дискурс, в то время как во внеязыковой среде - текст.

Ключевым отличием дискурса от текста является его динамический характер. Он «вбирает в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение», в то время как текст мыслится преимущественно как статистический результат языковой и речевой деятельности» [36, с.47]. Как результат, уровень развития указанных умений зачастую является неоднородным.

Другими влияющими факторами выступают временные и содержательные рамки.

На старшей ступени обучения в рамках средней общеобразовательной школы для изучения иностранного языка отводится только 3 урока в неделю.

Если в родном языке учащиеся могут свободно общаться практически на любую тему, то в рамках предмета иностранный язык старшеклассники ограничены определенным списком тем социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сфер жизни.

Принимая во внимание тот факт, что старший школьный возраст является периодом расширения и углубления социальных связей, а также сопровождается постоянной рефлексией осуществляемой деятельности, необходимо использовать данный временной промежуток для того, чтобы сократить разрыв между уровнем развития умений диалогической речи в родном и иностранном языках.

Для осуществления данной задачи необходимо реализовать социально развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык», точно определив содержание и отобрав подходящие средства обучения. Обозначенные методические категории предполагают учет данных о реальном уровне возрастного и индивидуального развития старшеклассников.

Согласно возрастной периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, которая является общепринятой в российской возрастной психологии, каждый период развития личности может быть охарактеризован по трем критериям: 1) социальная ситуация развития (форма отношений, в которые вступает ребенок с обществом в данный период; 2) ведущий тип деятельности (главная деятельность по ее значению для психического развития ребенка на данном этапе); 3) основные психические новообразования (психические функции, которые сформировались на данном этапе развития) [198, с.33].

При рассмотрении обозначенных критериев необходимо принимать во внимание влияние внешней среды информационного общества на процессы формирования возрастных и психофизиологических особенностей личности современных старшеклассников.

По определению Д. Белла, информационное общество представляет собой «постиндустриальную стадию развития человечества, при которой основой

определения социальной структуры является информация и, в особенности доступ к ней» [18, с.160].

Наиболее значимым процессом, протекающим в новом обществе высоких технологий является цифровизация, которая проявляется в повсеместном распространении мировой компьютерной сети, развитии виртуальной реальности и появлению новых способов производства, хранения, переработки и передачи информации [35], [76], [129].

Под влиянием цифровизации в обществе создается особая информационная среда, оказывающая больше влияние на условия взросления и развития современной молодежи.

Согласно терминологии «Теории поколений», разработанной авторами Н. Хоув и В. Штраус, современные старшеклассники, родившиеся после 2000 года, являются представителями поколения «Z», то есть людьми, выросшими во время становления информационного общества [73].

Рассмотрим их возрастные и психофизиологические особенности по трем обозначенным ранее критериям.

#### 1. Социальная ситуация развития старшеклассников.

Отечественные психологи и педагоги Л.И. Божович, М.В. Гамезо, И.С. Кон, В.С. Мухина и др. отмечают, что для старшего школьника большую ценность приобретает формирующаяся и расширяющаяся система социальных отношений с окружающим миром [28], [45], [86], [126].

М.В. Гамезо, характеризовал этот возрастной период как «переход от физической зрелости к зрелости социальной» [44, с. 172]. В данном случае под социальной зрелостью рассматривается высокая степень овладения «социальным опытом действий, осознанием себя в обществе, видением себя в других людях, готовностью к ответственному действию в окружающем мире» [45, с.124].

Усвоение социальных норм и правил поведения в обществе становится основной задачей старшего школьного возраста.

В данный период у старшеклассников растет количество межличностных связей, расширяется круг наблюдаемых и выполняемых социальных ролей, что

общем способствует интеграции полученного ранее и нового опыта межличностного взаимодействия, переосмыслению культурных и нравственных ценностей общества. Результатом данного процесса становится формирование «Образа-Я», и определение учащимися выпускных классов своего места в системе общественных отношений данного конкретного социума [86, с.250].

При анализе социальной ситуации развития современных старшеклассников нельзя не принимать во внимание повсеместное распространение компьютерной сети, которое способствовало возникновению феномена виртуальной реальности и создало условия для интернет-социализации. Для обозначения данного понятия А.В. Мудрик использует термин «киберсоциализация», который трактуется им как «новый и очень существенный механизм социализации, который, с одной стороны, функционирует наряду с традиционным, стилизованным и институциональным механизмами. С другой стороны, он пронизывает их, включается в их структуру» [123, с. 78].

Интернет-социализация имеет ряд особенностей, отличающих ее от процесса приобщения к нормам и ценностям общества во вне информационной среде: 1) высокая степень оперативности; 2) анонимный характер общения; 3) отсутствие стрессогенных факторов реальной социализирующей среды.

Рассмотрим влияние данных особенностей на процессы межличностного взаимодействия старшеклассников.

#### 1. Высокая степень оперативности.

Развитие различных социальных сетей и сервисов обмена мгновенными сообщениями (Вконтакте, Facebook, WhatsApp, Viber и др.) привело к стиранию пространственно-временных границ между коммуникантами. В результате современные школьники получили возможность общаться со всем миром, используя свой персональный компьютер. Однако с развитием цифровой коммуникации изменилось и само качество общения.

Реплики в диалогических единствах интернет-коммуникации не упорядочены. Ход беседы может быть нарушен в ходе технического сбоя работы Интернета или если адресат пропустит какой-то вопрос своего собеседника.

Таким образом, хотя диалог в сети «сохраняет хронологию, но хронология эта фиксирует лишь момент отправки и не отражает логической последовательности элементов общения»[135, с.60].

Все это приводит к тому, что в условиях живой коммуникации старшеклассники плохо ориентируются в реальных ситуациях общения, затрудняются интерпретировать поведение и эмоции собеседника, теряют способность к проявлению эмпатии, а также испытывают проблемы с поддержанием долгой коммуникации.

## 2. Анонимный характер общения.

Отсутствие личного контакта собеседников и ограничение в использовании вербальных средств общения в интернете создают условия для искажения процесса сетевого общения. «Вливаясь в виртуальный социум, человек получает полную свободу в сотворении самого себя, так как, по сути дела, в чатах живут созданные людьми образы» [30, с.217].

Общение, опосредованное компьютерами, позволяет пользователем Интернета самостоятельно моделировать свою личность. Для этого они могут использовать псевдоним вместо настоящего имени или размещать информацию, не соответствующую действительности, что приводит к размыванию реальной личности коммуникантов.

В настоящее время большинство комментариев в интернете, по существу, делается анонимно. Такое редактирование или изменение своих персональных данных искусственно устраняет возможную разницу в социальном статусе и стирает возрастные различия между коммуникантами.

Более того в условиях виртуального общения при наличии минимума данных о партнере по коммуникации, собеседник самостоятельно создает себе его образ, пытаясь параллельно представить, как воспринимаются его слова в совместном диалоге. Таким образом, реальный адресат отсутствует и может лишь «достраиваться» в сознании отправителя на основании его личного социально-коммуникативного опыта.

В результате интернет-общение теряет свою социальную маркированность и перестает быть средством получения социального опыта коммуникативного взаимодействия.

В атмосфере такого социального вакуума старшеклассникам становится трудно выработать и систему личных ценностей («Образ «Я») и определить свое место в обществе.

### 3. Отсутствие стрессогенных факторов реальной социализирующей среды.

В процессе взаимодействия с обществом человек испытывает определенный уровень социального давления в виде специальных норм поведения, определенных правил и принципов межличностного взаимодействия, одобряемых данным обществом. Некоторые из них могут вступать в противоречие с его потребностями.

«Каждый человек, как член общества с одной стороны стремится быть его частью, быть приобщенным к той или иной социальной группе, а с другой стороны сохраняет стремление к независимости, свободе, саморазвитию» [182, с.51].

Для достижения баланса между этими двумя процессами общество предлагает человеку на набор готовых статусов и ролей, которые он может реализовать в течение жизни. Согласно теории ролей, одной из характеристик сформировавшейся личности является ее принадлежность к определенным типам социальных ролей, свойственных данному обществу [207, с.386].

Поскольку этап ранней юности является наиболее сензитивным для усвоения подобной информации, очень важно, чтобы старшеклассники усваивали и примеряли на себя как можно больше социальных ролей для дальнейшей гармоничной интеграции в общество.

Виртуальное пространство, представленное Интернетом и воспринимаемое человеком как «ненастоящее» не несет в своем содержании никакой социальной опасности. Однако такая свобода волеизъявления способна перерасти в безнаказанность. Пользуясь этим, любой пользователь может фальсифицировать

информацию и «оклеветать других людей или организации; оскорблять и унижать, не опасаясь ответственности за свое поведение» [174, с. 186].

Такие условия создают барьер для полноценной социализации старшеклассников, важнейшим этапом которой является усвоение социальных ролей данного общества.

Вышеописанные особенности Интернет-общения делают его более привлекательным для подрастающего поколения. В результате этого у старшеклассников нарушается баланс между реальной и виртуальной коммуникацией, что не может не сказаться на их отношениях со взрослыми и ровесниками.

Старший школьник стремится, чтобы его считали взрослым и признали его право на индивидуальность. Согласно М.В. Гамезо, «они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют более высокие требования к моральному облику взрослого» [45, с.182]. Как отмечает И.С. Кон, на данном возрастном этапе для старшеклассников родительский пример уже не воспринимается так абсолютно и некритично как в детстве [86, с.182].

На фоне развития информационных технологий процесс отдаления старшеклассников от семьи только усиливается. Зачастую родители не так хорошо ориентируются в Интернет-пространстве как их дети и предпочитают использовать традиционные способы общения и работы с информацией, что влияет на их авторитет в глазах детей. Старшие школьники считают своих родителей несовременными, не способными дать дельный совет или оказать необходимую помощь. Такой разрыв связи между поколениями существенно затрудняет процесс передачи жизненного и социального опыта, культуры, традиций, истории родного народа, его систему ценностей и менталитет от родителей к детям.

В силу отсутствия реального общения со сверстниками, вызванного влиянием интернет-технологий, коммуникативная дистанция между самими представителями поколения «Z» также постоянно увеличивается. Несмотря на то, что комментарии сетевых друзей создают канал для получения мгновенных

откликов на события из жизни, многие из этих дружеских связей никак не поддерживаются в реальном мире, а подавляющее большинство ответов являются короткими фразами этикетного характера. Все это приводит к тому, что в условиях живой коммуникации эти дети плохо ориентируются в реальных ситуациях общения, затрудняются интерпретировать поведение и эмоции собеседника, теряют способность к проявлению эмпатии, а также испытывают проблемы с поддержанием долгой коммуникации.

Таким образом, по сравнению с предыдущими поколениями, поколение современных школьников растет в условиях десоциализации, что может негативно сказаться на личностном развитии его представителей, так как социализация является таким процессом становления личности, который реализуется в сфере деятельности, сфере общения и сфере самореализации. По мнению Л.И. Божович, в случае, если личность к определенному возрасту «не имеет достаточно большого опыта выполнения ролей, то это приводит к задержке социализации и влияет на полноценное выполнение им своих собственных ролей» [28, с.117].

Нарушение данного процесса способно повлечь за собой невозможность усвоения готовых форм социальной жизни данного общества (сфера деятельности), отсутствие навыков перцепции и интеракции в процессе двусторонней коммуникации (сфера общения), несформированность полноценного «образа «Я» и системы личных ценностей индивида» (сфера самореализации) [85, с.112].

## 2. Ведущий тип деятельности старшеклассников.

В качестве ведущего типа деятельности старшеклассника выделяется учебно-профессиональная деятельность.

Имея достаточно высокий уровень психического развития и обладая относительно большим жизненным и учебным опытом, старшие школьники стремятся оценить свои потенциальные возможности и начинают серьезно задумываться о своей будущей профессии, а также о том, как добиться успехов на выбранном поприще.

При таких условиях сама учеба в школе становится не целью, а средством подготовки к будущей профессиональной деятельности. Старшеклассники начинают более глубоко интересоваться теми предметами, которые будут необходимы в их будущей работе, возрастает роль произвольной мотивации.

Однако доминирования виртуального способа коммуникации оказало большое влияние на современный мир профессий. Люди, родившиеся и выросшие в доинформационную эпоху, учились и работали в SPOD-мире, который обладал следующими характеристиками: steady (устойчивый), predictable (предсказуемый), ordinary (простой), definite (определенный).

При таком типе мироустройства люди отдавали предпочтение выработанным годами стратегиям, методам и другим аналитическим процедурам, которые всегда приводили их к достижению запланированного результата. То есть, получив образование в рамках какой-то сферы деятельности, специалисты могли затем годами применять полученные знания на практике. Таким образом, специалисты постоянно оставались востребованными на рынке труда в рамках своих специальностей. Все это было возможно потому, что отсутствие интернета сдерживало темпы научного технического прогресса, а информация не устаревала такими высокими темпами как сейчас.

Современные школьники родились, учатся и будут жить в VUCA-мире, который обладает следующими характеристиками: volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность), ambiguity (неоднозначность) [137].

Для VUCA-мира характерны следующие процессы: 1) высокая скорость появления новой информации и устаревания имеющейся; 2) постоянное развитие информационных технологий; 3) исчезновение ряда профессий и появление новых [Там же].

Согласно данным «Атласа новых профессий», разработанного Агентством стратегических инициатив, под угрозой исчезновения находятся такие специальности, которые возможно заменить алгоритмами или машинами [11]. В числе востребованных в ближайшем будущем позиций, находятся должности,

предполагающие наличие умений принимать решения и нести за них ответственность, умений поиска информации и ее адаптации под конкретные задачи. То есть, чтобы выжить в таком мире молодые люди должны быть гибкими, динамичными, готовыми к поиску нестандартных решений. Кроме того, обязательным условием профессиональной самореализации в наше время является стремление постоянно учиться и совершенствоваться в рамках своей профессии.

В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает концепция непрерывного образования и способы ее реализации в Российской системе образования.

Новые навыки и умения, упор на формирование развитие которых должен осуществляться в современных школах, получили название «soft skills» (англ. soft skills - «мягкие навыки», «гибкие навыки»). Эти навыки являются противоположностью «hard skills» - «твердым навыкам», которые входят в перечень требований, изложенных в должностных инструкциях и легко подвергаются раскладыванию на ряд простых и конечных операций.

Д. Гоулман пишет, что эффективность человека в профессиональной деятельности в наше время напрямую зависит от уровня развития у него «мягких» навыков, которые, по его мнению, отличают «успешных специалистов от неуспешных, эффективные организации от неэффективных» [49, с.45].

Под «soft skills» традиционно понимают навыки, позволяющие находить общий язык с другими людьми, налаживать и поддерживать с ними связи, уметь доносить свои мысли.

Востребованность специалистов с высоким уровнем сформированности «мягких навыков» в постиндустриальном обществе объясняется тем, что главной ценностью в наше время является не вещественный продукт труда, а информация. Если рабочие навыки со временем устаревают либо требуют постоянного совершенствования, то «soft skills» будут полезны и необходимы всегда.

Современные психологи относят «гибкие навыки» к социальным навыкам межличностных отношений. Наиболее важной группой «soft skills» являются

коммуникативные умения, которые включают в себя умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации, находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство и др. Совокупность данных коммуникативных умений формирует социальный интеллект человека, который отвечает за способности формирования долгосрочных, стабильных взаимоотношений с перспективой развития и положительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений.

Таким образом, движимые идеей профессиональной самореализации в будущей карьере учащиеся начинают проявлять интерес к конкретным предметам школьной программы, которые связаны с их работой в будущем. Принимая во внимание особенности современного мира профессий, необходимо создавать такие условия школьного обучения, которые бы способствовали развитию у учащихся коммуникативных умений, которые в будущем помогли бы им устанавливать и укреплять отношения с другими людьми, поддерживать разговор, эффективно вести себя в критических ситуациях.

### 3. Основные психические новообразования старшекласников.

Основные психические новообразования старшекласников связаны с развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон их личности и отражают те качественные особенности психики, которые впервые появляются в личностной структуре учащегося в данный возрастной период.

Главным новообразованием старшего школьного возраста является формирование мировоззрения. Л.И. Божович определяет мировоззрение как «выработку своих собственных взглядов в области науки, общественной жизни, политики и морали» [28, с.381].

Данный процесс является завершающим этапом психического развития школьника, так как его результатом становится выработка индивидуальной системы ценностей личности и осознание ею своей роли в жизни социума. В дальнейшем «под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая

иерархическая структура мотивационной сферы старшего школьника, в которой решающими являются мотивы, связанные с его взглядами и убеждениями, с его намерениями и решениями» [191, с.305].

Таким образом, в отличие от подростка, желания и стремления которого зачастую меняются в зависимости от внешних условий, жизненные цели и установки старшего школьника более продуманы, осознаны и подчиняются поставленным ранее целям и задачам.

По мнению Л.И. Божович, мировоззрение, формирующееся у старшеклассников, связано с обретением внутренней позиции взрослого человека. Имея большое желание определить свое место в жизни, старшие школьники обращаются к самопознанию. В данном возрасте формируются рефлексивные способности. При этом предметом оценки становится не только собственная личность школьника, но и его общение с окружающими.

Также под влиянием усиливающейся потребности к самоопределению и самоактуализации у старшеклассников формируется собственный индивидуальный стиль умственной деятельности, который представляет собой устойчивую совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации.

Согласно теории развития личности Ж. Пиаже, в юности человек практически завершает процесс своего когнитивного развития и достигает высшей стадии развития мышления, а именно стадии осуществления формальных операций (Piaget, 1972).

На данной стадии у детей также формируется абстрактное формально-логическое мышление. Старшеклассники учатся самостоятельно выдвигать гипотезы, делать сложные логические умозаключения, а также учатся синтезировать и анализировать полученную ранее информацию.

Постепенное формирование моральных ценностей и представлений вкупе с острой потребностью к самоопределению также способствуют формированию

личностно-эмоционального характера мышления. Старший школьник стремится выработать индивидуальное отношение ко всем происходящим явлениям.

Частным образом формированию мировоззрения также способствует развитие понятийного мышления, так как он предполагает стремление к усвоению, обобщению и категоризации социальных и бытовых явлений. Такая структуризация помогает старшему школьнику теоретизировать получаемую информацию о мире и выделять общие закономерности функционирования явлений окружающей его действительности. На основе выделенных положений закладывается фундамент мировоззрения личности, который представляет из себя структурированную иерархичную систему взглядов и убеждений, выработанную в процессе осмысления процессов и явлений окружающей действительности. Именно поэтому процесс формирования мировоззрения также сопряжен у старшего школьника с потребностью в самоопределении. Говоря о характере возникающей потребности в самоопределении, М.В. Гомезо отмечает, что личностное и профессиональное самоопределение способно придать новый смысл и направление деятельности учащегося, определяя тем самым его мировоззрение и сами поступки личности.

Однако в настоящее время преподавателям школ приходится сталкиваться еще с одной особенностью учащихся, выработавшейся под влиянием информационных процессов цифрового общества. Современным школьникам присущ особый тип мышления, получивший название «клиповое мышление» (от англ. clip - «отсечение», «вырезка (из газеты)», «отрывок (из фильма)», «нарезка»).

Т.В. Семеновских так определяет данное понятие: «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [151, с.5].

Таким образом, данный тип представления, восприятия и обработки информации предполагает, что человек воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой частей, фактов, событий. Владелец клипового мышления затрудняется глубоко анализировать какую-либо информацию и выстраивать логические связи между ее элементами, ведь ее образ почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый.

Клиповое мышление противопоставляется понятийному мышлению, которое принципиально отличается от первого. Понятийное мышление строится на восприятии и анализе последовательной и однородной информации с видимыми логическими и причинно-следственными связями на фоне высокого уровня концентрации внимания. Понятийное мышление по скорости, способам и психофизиологическим механизмам переработки информации является более медленным, чем клиповое мышление, но оно более doskonaльное.

Появление мышления нового типа – это закономерный процесс развития информационного общества. Количество времени и количество информации становятся не пропорциональны друг другу. Время остается константной величиной, не претерпевающей изменений, а информационный поток увеличивается с каждым днем. Представители поколения «Z» с самого раннего возраста растут в условиях избытка информации, получаемой ими с помощью интернета и различных гаджетов.

В силу своих физиологических и психологических возможностей им очень сложно противостоять ей, поэтому они приспосабливаются к неконтролируемому информационному потоку, меняя способ восприятия новых данных. Чтобы избежать когнитивного перенапряжения мозг блокирует избыточную информацию, включая такие защитные механизмы, как избегание, отторжение, переключение на другой, более легкий и приятный вид деятельности. Таким образом, клиповое мышление является защитной реакцией организма на информационную перегрузку.

Еще одним фактором формирования клипового мышления является многозадачность современного человека, который вынужден работать

одновременно с несколькими информационными потоками в единицу времени. В подобной ситуации успешное выполнение нескольких не связанных друг с другом задач одновременно может осуществляться только за счет снижения уровня общей концентрации и рассеивания внимания. Однако при постоянном нахождении в режиме многозадачности теряется способность к долговременной концентрации, снижается способность к глубокому анализу.

К.Г. Фрумкин выделил положительные и отрицательные характеристики клипового мышления [177,с.12]. К отрицательным характеристикам он относит мозаичность и разрозненность восприятия окружающего мира, трудности при обработке и усвоении линейных текстов. К положительным характеристикам клипового мышления К.Г. Фрумкин относит «динамизм» познавательной деятельности, который проявляется в увеличении скорости реакции человека на те или иные возникающие образы.

На основании представленных фактов можно сделать вывод о том, что, на старшем этапе у старшеклассников происходит усложнение когнитивных функций и возникает острая потребности к самоопределению. В процессе личностной идентификации, юношам необходимо выработать собственную систему ценностей и взглядов по ключевым вопросам морали и нравственности. В процессе общественной идентификации школьник должен аккумулировать весь свой прошлый социальный опыт, чтобы сделать правильный выбор касательно своей будущей роли в социальных сферах деятельности.

В целом изучение основных возрастных психофизиологических особенности современных старшеклассников позволило сделать вывод о том, что цифровизация и информатизация общества оказали существенное влияние на процессы личностного становления и развития нынешних старшеклассников. Главным образом, это коснулось процессов социализации индивида в обществе. Общение в интернете все больше заменяет старшеклассникам реальную коммуникацию, лишая их возможности развивать умения коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон общения.

Принимая во внимание перечисленные особенности современного поколения старших школьников, представляется особенно актуальным осуществить поиск новых образовательных технологий, которые способны сделать учебный процесс более интерактивным, и создать все условия для вовлечения школьников в интенсивный процесс иноязычного коммуникативного диалогического взаимодействия.

### **1.3. Технология иноязычного коммуникативного тренинга как средство развития умений диалогической речи**

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам большую актуальность представляет поиск и апробация таких образовательных технологий, которые создают условия для более успешного развития иноязычных устно-речевых умений, в том числе умений диалогической речи.

Для достижения данной цели в рамках проводимого исследования мы предлагаем использовать технологию иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.

В современной психолого-педагогической и методической литературе существует большое количество определений понятия «образовательная технология», авторы которых относят ее к разным методическим категориям.

Такие ученые как В.М. Монахов, В.П. Беспалько и др. рассматривали образовательную технологию прежде всего как «методический инструментарий педагогического процесса» [121], [21].

М.В. Кларин, М.А. Чошанов и др. воспринимают ее как «форму совместной деятельности учителя и учащихся» [80], [190].

Г.К. Селевко, Е.В. Сидоренко и др. видят в тренинге прежде всего «последовательность программируемых действий и операций, выстроенных строго в соответствии с целевыми установками» [152], [156].

В рамках проводимого исследования наиболее точным нам видится определение Д.В. Чернилевского, который рассматривает педагогическую

технологии как единую образовательную систему, способствующую не только повышению эффективности обучения, но и развитию личности учащегося. По мнению ученого, «технология обучения» (термин автора) представляет собой «системную категорию, ориентированную на дидактическое применение научного знания, научного подхода к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности этого процесса на достижение высоких результатов в развитии личности» [188, с. 48-49].

Таргет-группой технологии иноязычного коммуникативного тренинга, разрабатываемой в данном исследовании, являются ученики старших классов средней общеобразовательной школы. Целью обучения выступает развитие умений диалогической речи.

Методический инструментарий, обеспечивающий достижение обозначенной цели, базируется на разработанной модели обучения, которая включает в себя определенные этапы обучения, позволяющие пошагово отслеживать прогресс учащихся и авторскую систему упражнений.

Применение технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе способствует социальному развитию личности школьников посредством совершенствования перцептивных и интерактивных умений диалогической речи, способствующих более глубокому восприятию, пониманию и взаимодействию с партнером по коммуникации.

***Таким образом, в рамках данного исследования под иноязычным коммуникативным тренингом мы будем понимать современную технологию обучения, направленную на активное развитие умений диалогической речи на иностранном языке в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия.***

Являясь разновидностью педагогической технологии, иноязычный коммуникативный тренинг обладает рядом общих для данной педагогической категории характеристик, среди которых выделяют следующие: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [152, с. 130].

Рассмотрим данные характеристики применительно к предлагаемой технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

Концептуальность как свойство предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию.

Применение тренинговых технологии в обучении берет свое развитие от психотерапевтических и психокоррекционных практик А.Адлера и Д.Морено [1], [212]. В их деятельности тренинг представлял собой набор отдельных специфических операций, осуществлявшихся в ходе групповой работы с целью оказания групповой поддержки пациентам.

С началом развития социальной психологии групповая форма работы стала более широко применяться в качестве способа оказания эффективной психологической помощи. В 50-х годах XX века начали формироваться первые «Т-группы» под руководством К. Левина, позволявшие отследить динамику развития и функционирования различных аспектов группового взаимодействия и сделать вывод о том, что именно социальное окружение способно оказать наибольшее воздействие на ценностные ориентиры и жизненные цели участников, позволяя наиболее эффективно их модифицировать .

Большой вклад в дальнейшее развитие тренинговых технологий внес представитель гуманистического подхода в психологии К. Рождерс, который начал организовывать специальные группы встреч, основной целью которых было оказание психологического содействия росту личности путем выражения участниками группы собственных чувств и принятия чувств окружающих[145]. В отечественной психологии изучение тренингов связано с работами В.Н. Мясищева., Б.Д. Карвасарского, С.С. Либих и др. [127], [128].

С развитием науки, изменилось соотношение понятий «групповая психотерапия» и «групповой тренинг». М.А. Ковальчук и Л.А. Петровская, проанализировав отличия тренинговых и психотерапевтических групп, сделали вывод о том, что их главным различием является тот факт, что участникам обычных тренинговых групп не требуется специальное психотерапевтическое лечение (Ковальчук, Петровская, 1982).

Таким образом, постепенно понятие тренинга начало ассоциироваться не только с разновидностью психопрофилактической помощи, но и с отдельной разновидностью обучающих технологий.

На данном этапе развития образования и методики обучения иностранным языкам тренинговые технологии относятся к методу «action learning» («обучение через действие», «обучение методом осмысленного действия»), основоположником которого является R. Revans [219].

По определению самого автора, данный метод является «средством развития, которое требует от субъектов, вовлеченных в какие-то реальные, сложные, серьезные проблемы, совершенствования поведения в рамках данного проблемного поля для достижения предполагаемых изменений» [95, с. 76].

Обучение через действие в общем виде осуществляется по формуле Реванса-Маркара (Revans-Marquardt's Formula), которая выглядит следующим образом:

,

где  $L$  – обучение (learning),  $P$  – запрограммированные знания (programmed knowledge),  $Q$  - постановка вопроса для создания инсайта (insightful questioning),  $R$  - рефлексия (reflection) [Там же].

Метод «action learning» не отрицает необходимости получения теоретических знаний как основы будущей деятельности, однако, согласно М.В. Кларину, при обучении в рамках данного метода необходимо соблюдать следующие пропорции:

,

где 70% занимает реальный опыт, 20% - развивающее общение и 10% - учебные программы и чтение материалов (теоретические знания) [Там же].

Такие ученые как И.В. Вачков, Е.Ю. Емельянов, С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева и др. определяют тренинг в обучении как «многофункциональный метод преднамеренных изменений» [37], [62], [111], [69].

Ю.М. Жуков, Г.В. Марасанов, Е.В. Сидоренко, Е.А. Щепеткова и др. воспринимают его как «форму организации активности участников во времени и пространстве» [67], [113], [156], [196].

А.Ю. Коджаспиров, А.С. Куфлиевский, С.Ю. Лебедева, О.А. Назаров, В.Б. Шапарь и др. видят в тренинге прежде всего «групповую форму работы с различными категориями обучающихся» [83], [190].

В рамках проводимого исследования, мы будем опираться на определение тренинга, предложенное В.А. Плешаковым, который рассматривает его прежде всего как «психолого-педагогическую технологию групповой работы», которая предполагает «упорядоченно и задачно-структурированную совокупность активных методов групповой работы, логично и тематически подобранных согласно заранее поставленной цели, и обеспечивающих заранее запланированный и корректно диагностируемый результат» [99, с.53-55].

Таким образом, применение технологии тренинга в обучении однозначно способствует алгоритмизации образовательного процесса, повышению его управляемости и созданию возможностей для его повторения любым учителем в процессе учебной деятельности при соблюдении указанных условий.

Предлагаемый в данном исследовании иноязычный коммуникативный тренинг входит в группу социально-психологических тренингов, теоретические и методические основы которых представлены в работах В.И. Вачкова, О.В. Евтихова, В.П. Захарова, В.Г. Пузикова, Н.Ю. Хрящевой и др. [37], [61], [69], [142].

Согласно определению Л.А. Петровской, социально-психологический тренинг представляет собой «активный групповой метод, направленный на усовершенствование и развитие установок, навыков и знаний межличностного общения» [136, с.116].

В современной научной литературе представлено большое количество классификаций социально-психологических тренингов [104],[164],[193].

С.И. Макшанов, в частности, выделяет четыре основных вида, одним из которых является коммуникативный тренинг, направленный на развитие компетенции в общении.

Цель коммуникативного тренинга определяется С.И. Макшановым как «постановка поведенческих навыков и умений, способствующих эффективному поведению в различных ситуациях общения» [111, с.298].

Таким образом, коммуникативный тренинг нацелен на развитие коммуникативной компетенции как способности устанавливать и поддерживать социальные контакты, разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе общения, а также осуществлять отбор различных средств коммуникации соответственно целям и условиям общения. Данный вид тренингов широко применяется для обучения персонала в крупных бизнес-структурах.

В отличие от обычного коммуникативного тренинга иноязычный коммуникативный тренинг, выступающий предметом изучения в данном диссертационном исследовании, имеет следующие отличительные особенности: 1) он направлен не только на развитие общих коммуникативных умений, но и на развитие специальных умений перцептивной и интерактивной сторон общения учащихся; 2) иноязычный коммуникативный тренинг способствует активной вторичной социализации личности в иноязычном социуме; 3) средством достижения указанной цели обучения выступает не родной, а иностранный язык.

Таким образом, в отличие от классического тренинга коммуникации, иноязычный коммуникативный тренинг направлен на развитие компонентов иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, в частности, умений диалогической речи, и смоделирован с учетом норм, правил, стратегий социального и коммуникативного поведения иноязычного социума.

Следующей характеристикой образовательной технологии является системность, которая предполагает, «обладание всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью» [111, с.15].

Данная характеристика иноязычного коммуникативного тренинга проявляется в наличии инвариантной системы принципов, необходимых для создания его эффективной образовательной среды.

С.И. Макшанов разделяет принципы тренинга на 4 группы: 1) принципы создания среды тренинга; 2) принципы поведения участников тренинга; 3) организационные принципы; 4) этические принципы [111, с.103].

Ключевыми принципами категории создания среды иноязычного коммуникативного тренинга выступают принцип системной детерминации и принцип реалистичности.

Системная детерминация предполагает воплощение в среде тренинга основных факторов изменений психологических феноменов человека и группы, взаимодействие внешней детерминации и самодетерминации и включение участников тренинга в определенным образом организованную деятельность.

Реалистичность тренинга предполагает моделирование ситуаций и действий (социальных, профессиональных и др.), максимально приближенных к условиям реальной жизни.

Ключевыми составляющими группы принципов поведения участников тренинга являются: исследовательская и творческая позиция, объективация поведения, принцип «искренности», принцип «здесь и теперь».

Принцип исследовательской и творческой позиции предполагает создание особой творческой среды тренинга, в которой участники осваивают и апробируют новые, непривычные для себя способы деятельности, получают возможность взглянуть на себя со стороны.

Объективация поведения связана с получением обратной связи и постепенным развитием саморефлексии у участников тренинга по мере прохождения его этапов. Объективация тесно связана с постепенным развитием у участников способности оценивать свою деятельность.

Принцип «искренности» предполагает настрой его участников на открытое и честное взаимодействие.

Принцип «здесь и теперь» направлен на сосредоточение внимания участников тренинга на событиях, происходящих в тренинге.

Среди организационных принципов наиболее важным в рамках коммуникативного тренинга является принцип пространственно-временной организации.

Пространственно-временная организация тренинга предполагает установление временных (длительность тренинговых занятий, продолжительность тренингового курса) и пространственных (оформление тренингового пространства, расположение зон активного взаимодействия участников) регламентов тренинга.

Значимым этическим принципом является соответствие заявленных целей тренинга его содержанию, что исключает возможность отклонения в содержательной траектории тренинга или фокусировке на второстепенных задачах, возникающих в ходе тренинга.

Кроме соблюдения вышеуказанных принципов общего плана при проектировании иноязычного коммуникативного тренинга необходимо принимать во внимание особенности протекания группового взаимодействия и общения участников. Рассмотрим основные нормы и правила группового общения, необходимые к реализации в рамках иноязычного коммуникативного тренинга.

#### 1. Принцип партнерского общения.

Данный принцип предполагает реализацию субъект-субъектного (диалогического) взаимодействия и выражается в общем гуманистическом отношении к партнеру по общению через осознание ценности личности собеседника, учет его интересов, общий настрой на осуществление сотрудничества. При партнерском взаимодействии участники общения взаимодействуют друг с другом на равных позициях. Их цели и мотивы общения могут изменяться в процессе взаимодействия.

#### 2. Принцип активизации познавательных процессов.

Структура тренинговых занятий предполагает наличие постоянной деятельности, предполагающей включенность каждого из участников в интенсивное групповое взаимодействие. Такой режим работы создает благоприятные условия для анализа тех или иных проблем с различных точек зрения, а также стимулирует к поиску нестандартных решений.

### 3. Принцип персонификации высказываний.

Зачастую члены тренинга боятся напрямую высказывать свою точку зрения, опасаясь осуждения со стороны других участников. В таком случае они прибегают к использованию «безличных» форм, таких как «общепринятым мнением является...», «всем известно...» и т.д. Ведущему тренинга важно объяснить участникам, что различия точек зрения является нормальным и что каждый участник должен осознавать важность собственного мнения. В ходе тренинга он стимулирует участников к более открытому выражению личного мнения, к осознанию его ценности.

Управляемость, как универсальная характеристика педагогической технологии, предполагает «возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов» [56, с.120].

Данная особенность иноязычного коммуникативного тренинга реализуется через его формат, предполагающий наличие шести этапов, каждый из которых направлен на постоянный мониторинг получаемых данных по итогам деятельности обучающихся, анализ которых позволяет варьировать ход учебного процесса в режиме реального времени.

К данным этапам относятся следующие: 1) вводно-ознакомительный этап; 2) этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации; 3) этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия; 4) этап развития умений диалогической речи на микроуровне; 5) этап развития умений диалогической речи на макроуровне; 6) этап рефлексии.

Общая структура иноязычного коммуникативного тренинга представлена на рисунке 1.

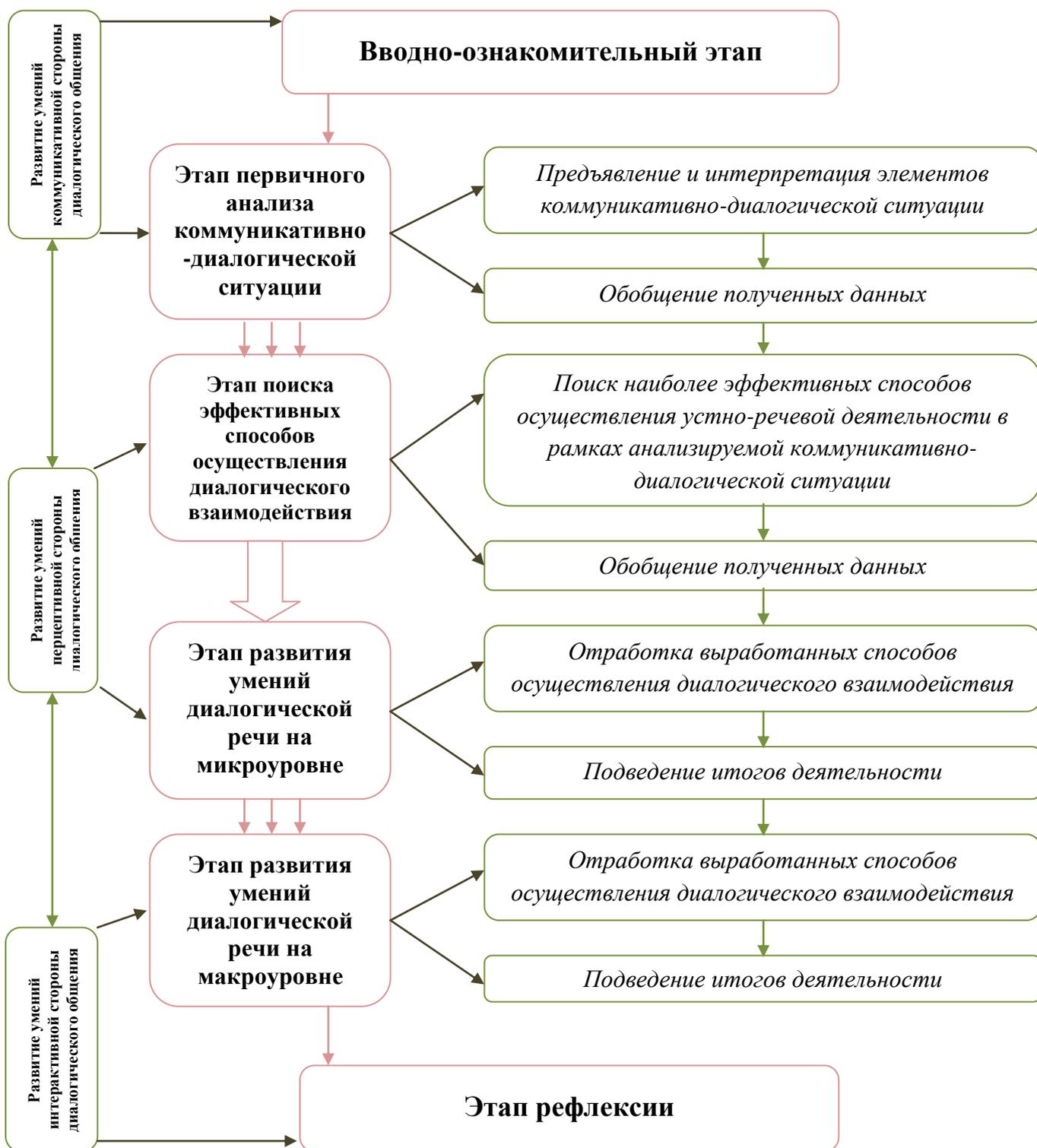


Рисунок 1. Структура иноязычного коммуникативного тренинга.

Стоит отметить особую связь между этапами описываемого тренинга и умениями диалогической речи на иностранном языке, выделенными в § 1.1.

На рисунке видно, что группы умений диалогической речи на иностранном языке расположены последовательно. Сначала обеспечивается развитие

коммуникативных умений (общение как коммуникация), затем перцептивных (общение как восприятие) и в конце интерактивных (общение как взаимодействие).

Данная градация объясняется постепенным усилением субъект-субъектных отношений собеседников в ходе их речевой деятельности в рамках иноязычного коммуникативного тренинга.

На *вводно-ознакомительном этапе* и *этапе первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации* основным предметом изучения выступают процессы (действия) приема-передачи информации, осуществляемые в условиях межличностного диалогического взаимодействия. Таким образом, на данных этапах учитель создает условия, в которых учащиеся получают возможность изучить диалог как смысловой аспект социального взаимодействия, состоящий из связанных между собой коммуникативных действий.

На *этапах поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия и развития умений диалогической речи на микроуровне* основным предметом изучения выступают процессы намеренного изменения и перестройки хода коммуникации в зависимости от ответных вербальных реакций партнера. Таким образом, на данных этапах учитель создает условия, в которых учащиеся получают возможность формулировать собственные умозаключения о коммуникативном образе собеседника в процессе осмысления воспринимаемого речевого сообщения.

На *этапах развития умений диалогической речи на макроуровне и рефлексии* основным предметом изучения выступают процессы взаимодействия субъектов, в которых происходит обмен деятельностью, информацией, опытом и результатами деятельности. Таким образом, на данных этапах учитель создает условия, в которых учащиеся получают возможность включиться в процесс диалогического общения как в мотивированное взаимодействие субъектов, осуществляемое средствами языка, и имеющее непосредственное влияние на становление и развитие личности человека.

Рассмотрим подробнее каждый из этапов предлагаемого иноязычного коммуникативного тренинга.

На *вводно-ознакомительном этапе* ученики получают от преподавателя информацию о целях, задачах, планируемых результатах и формах предстоящей работы на уроке. Одновременно с этим учащиеся делятся своими ожиданиями от предстоящего занятия и планируемыми результатами совместной деятельности.

На *этапе первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации* учащимся предлагаются к рассмотрению примеры межличностного диалогического взаимодействия, демонстрирующие различные модели социально-коммуникативного поведения носителей языка.

Данные коммуникативные ситуации предъявляются учителем в виде аутентичных видео-фрагментов, аудиозаписей, текстового материала (диалогов из художественных произведений) или иллюстраций.

После ознакомления с полученным материалом учащимся предлагается письменно ответить на серию вопросов теста. Учащиеся выполняют данные задания, опираясь на собственные знания из полученного ранее жизненного и коммуникативного опыта.

После выполнения теста, проводится мини-дискуссия, учащиеся обмениваются мнениями. На этапе обобщения полученных данных учитель подводит итоги, выделяет компоненты диалогических умений, необходимые для развития.

*Вводно-ознакомительный этап* и *этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации* иноязычного коммуникативного тренинга направлены на совершенствование иноязычных диалогических умений коммуникативной стороны диалогического общения, а именно: умения устанавливать контакт, умения достигать поставленной цели коммуникации и умения аргументировать свою точку зрения.

*Этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия* направлен на замену усвоенных ранее неэффективных способов

иноязычной диалогической деятельности в различных ситуациях иноязычного межличностного взаимодействия на новые, более эффективные.

Обучение на данной ступени происходит с опорой на положения теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным, которая предполагает наличие нескольких этапов: 1) вводно-мотивационный этап; 2) этап формирования ориентировочной основы будущего действия; 3) этап формирования действия в материальной (материализованной) форме; 4) этап внешнеречевых действий; 5) этап выполнения речевого действия про себя; 6) этап умственного действия [43, с.167].

На *вводно-мотивационном этапе* происходит подготовка к выполнению действия через усиление познавательной мотивации и формирования у учащегося установки на необходимость усвоения нового материала.

На *этапе формирования ориентировочной основы будущего действия* учитель знакомит учащихся с новой деятельностью, демонстрируя им технологию осуществления нового действия через систему ориентиров, необходимых для выполнения действия.

*Этап формирования действия в материальной (материализованной) форме* реализуется через практическое овладение действием с опорой на компоненты ориентировочной основы действия, выработанные на предыдущем этапе.

Все операции, входящие в состав действия выполняются учениками детально и развернуто для наиболее полного усвоения его содержания. Процесс выполнения обязательно контролируется учителем.

На *этапе развития умений диалогической речи на микроуровне* предполагается отработка усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в инвариантных учебно-речевых ситуациях диалогического взаимодействия .

На *этапе внешнеречевых действий* все элементы действия осваиваются в речевой форме уже без опоры на ООД.

На данном этапе начинается процесс переноса внешнего действия во внутренний план. На *этапе выполнения речевого действия про себя* происходит

постепенное сокращение внешней стороны речи. На данном этапе учащийся проговаривает все стадии осуществления деятельности про себя. При таком проговаривании содержание действия постепенно переходит во внутренний план, после чего начинает сокращаться и автоматизироваться.

На заключительном этапе - *этапе умственного действия*, завершается процесс интериоризации. Проходит дальнейшее обобщение действия, оно еще более сокращается и автоматизируется. В завершение шестого этапа действие уходит из сферы сознания и приобретает форму собственно умственного действия.

При этом формирование умственного действия означает не простое запоминание образца выполнения деятельности, а умение «повторить его с новым материалом и заново получить из этого материала указанный продукт».

*Этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия* и *этап развития умений диалогической речи на микроуровне* направлены на совершенствование иноязычных диалогических умений перцептивной стороны диалогического общения, а именно: умения активно слушать партнера, умения понимать и принимать точку зрения собеседника и умения оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера.

На этапе *развития умений диалогической речи на макроуровне* создаются условия для активного применения усвоенных на предыдущем этапе моделей иноязычного социально-коммуникативного поведения в различных вариативных ситуациях диалогического общения, максимально приближенных к реальным условиям коммуникации. Таким образом, в процессе интенсивной социализации старшеклассников средствами иностранного языка, происходит расширение их социального и коммуникативного опыта и развитие интерактивных умений диалогической речи.

На *этапе рефлексии* учащиеся делятся своим мнением о ходе и результатах проведенного иноязычного коммуникативного тренинга, отмечают наиболее запомнившиеся и понравившиеся моменты.

На данном этапе создаются условия для получения участниками тренинга неотсроченной обратной связи от других учащихся. Это способствует лучшему пониманию индивидуальных особенностей коммуникативного поведения в диалоге, а также более эффективному применению результатов тренинга в реальных жизненных условиях. При этом, предметом обратной связи выступает характеристика деятельности не только отдельных участников, но и группы в целом.

*Этап развития умений диалогической речи на макроуровне и этап рефлексии* направлены на совершенствование иноязычных диалогических умений интерактивной стороны диалогического общения, а именно: умения ориентироваться в ситуации общения, умения оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения, умения общаться в конфликтных ситуациях.

Применимость образовательной технологии как одна из ее постоянных характеристик проявляется в конкурентоспособности, эффективности, оптимальности по затратам и гарантированности достижения поставленных образовательных целей.

Универсальность иноязычного коммуникативного тренинга для развития умений диалогической речи на иностранном языке объясняется, прежде всего, его активной деятельностной направленностью, так как согласно теории А.А. Леонтьева, само общение представляет собой особую разновидность деятельности [100].

На уроках иностранного языка с применением рассматриваемой технологии преподаватель в условиях групповой работы стремится обучить старших школьников сознательно (а не спонтанно, импульсивно) выбирать адекватные формы социально-коммуникативного взаимодействия в процессе диалогического общения, показывая их эффективность в различных коммуникативных ситуациях. Для этого преподавателем моделируются ситуации общения, ход и результаты которых подвергаются многостороннему анализу со стороны преподавателя и обучающихся.

В рамках исследования мы выделили несколько ключевых особенностей предлагаемой технологии, которые способствуют повышению эффективности иноязычного образовательного процесса в старшей школе: 1) ориентация на социальное развитие личности; 2) создание условий для расширения коммуникативного опыта на иностранном языке; 3) создание условий для развития диалогических умений на иностранном языке.

Рассмотрим данные особенности более подробно.

#### 1. Ориентация на социальное развитие личности.

В основу иноязычного коммуникативного тренинга положена активная социальная подготовка старшеклассников к осуществлению коммуникации на иностранном языке в сфере межличностного взаимодействия.

Цель использования данной технологии состоит в том, чтобы научить учащихся видеть социальную природу межличностного взаимодействия и развить в себе иноязычные коммуникативные умения, необходимые для полноценного эффективного общения.

В рамках работы группы предполагается обучить учащихся новым способам коммуникативного взаимодействия с партнером по общению на иностранном языке и научить их сознательно, а не спонтанно, выбирать способы коммуникации адекватные ситуации общения.

В ходе иноязычного коммуникативного тренинга создаются условия для развития перцептивных и интерактивных умений диалогического общения на иностранном языке. Это достигается за счет использования методов активного обучения, которые мотивируют обучающихся к самостоятельному и творческому освоению учебного иноязычного материала в процессе обучения, обеспечивают эмоционально-личностное восприятие информации, а также способствуют устойчивому и продолжительному вовлечению всех участников в совместную деятельность на иностранном языке.

#### 2. Создание условий для расширения коммуникативного опыта на иностранном языке.

В ходе иноязычного коммуникативного тренинга старшеклассники имеют возможность проанализировать полученный ранее социально-коммуникативный опыт в родном и иностранном языках, обнаружить возможные дефициты или недостаточную сформированность каких-либо иноязычных коммуникативных навыков или умений, получить от учителя новые, более эффективные модели иноязычной коммуникативной деятельности и сразу отработать их на практике в процессе группового взаимодействия.

Немаловажную роль в этом процессе играет возможность получения неотсроченной обратной связи. Обратная связь представляет собой сведения, которые человек получает от других участников группы относительно своего поведения, черт характера, коммуникативной деятельности и т.д.

Посредством обратной связи происходит формирование и развитие навыков и умений самостоятельного анализа и оценки результатов совместной и индивидуальной деятельности. Участники тренинга переосмысливают свое поведение, анализируют новый, полученный в тренинге коммуникативный и социальный опыт.

Благодаря получению обратной связи человек на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата может корректировать свое последующее коммуникативное поведение.

3. Создание условий для развития диалогических умений на иностранном языке.

В процессе обучения иностранному языку в начальной и средней школе под влиянием различных факторов иноязычные коммуникативные навыки и умения учащихся формируются различными темпами. Таким образом, некоторые из остаются лишь частично сформированными, что может препятствовать дальнейшему развитию иноязычной коммуникативной компетенции в старшей школе.

Этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации, входящий в состав иноязычного коммуникативного тренинга, предполагает проведение анализа иноязычной коммуникативной ситуации с целью выявления

частично сформированных или несформированных иноязычных коммуникативных навыков и умений и их коррекции. Этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия направлен на восполнение необходимых пробелов или полную замену неэффективных способов речевой диалогической деятельности на более эффективные.

Оставшиеся этапы иноязычного коммуникативного тренинга предполагают активную отработку обновленных коммуникативных навыков и умений на микро- и макро-уровне в процессе активного группового социального взаимодействия с участием операций комбинирования, трансформации, репродукции информации.

В данном случае комбинирование речевого материала способствует более прочному усвоению грамматических и речевых образцов. Постоянная трансформация уже усвоенного речевого материала способствует развитию языковой догадки, а также совершенствует операцию сочетания в рамках лексического навыка и операцию оформления в рамках грамматического. Репродукция предполагает передачу собственного отношения к предмету высказывания с помощью ранее изученного речевого материала.

Воспроизводимость образовательной технологии – это прежде всего «возможность ее применения (повторения, воспроизведения) в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами» [152, с.7].

Доступность к переносу технологии иноязычного коммуникативного тренинга в условия средней общеобразовательной школы объясняется ее четкой, понятной и эффективной структурой.

В общем виде состав любого тренинга предполагает наличие трех базовых частей: *вводной части, основной части, заключительной части.* *Вводная часть* тренинга предполагает знакомство участников, создание и принятие правил работы группы, актуализацию ведущих целей и задач предстоящей деятельности, выявление ожиданий участников от предстоящего тренинга, создание положительной мотивации и общей настроенности группы на предстоящее продуктивное взаимодействие. *Основная часть тренинга* предполагает активную работу участников группы. В основной части могут быть выделены

теоретический и практический блоки. Теоретический блок может быть представлен в виде мини-лекции или поясняющей беседы со стороны ведущего. Практический блок направлен на выполнение различных групповых заданий в формате дискуссий, ролевых игры, анализа конкретных ситуаций, целью которых является усвоение и последующее закрепление новых способов деятельности.

*Заключительная часть тренинга* включает в себя подведение итогов деятельности.

Базой основной части многих современных тренингов являются обучающие циклы (learning cycles), состоящие из 4 и более этапов.

Их эффективность была многократно подтверждена в научных работах зарубежных и отечественных исследователей: Н.К. Гладышевой, И.И. Нурминского, Н.Ф. Талызиной, С.Р. Campbell, А. Mumford, Р. Honey, К.Н. Jones, R.R. Sims, D. Wood и др. [131], [166], [202], [209],[213],[223], [230].

Среди таких циклов, которые может взять в качестве образца преподаватель иностранного языка в средней общеобразовательной школе можно отметить следующие: обучающий цикл L. Joplin (1981), состоящий из таких ступеней: focus–action–support–feedback–debriefing (фокусировка – действия – поддержка – обратная связь – дебрифинг), обучающий цикл Pfeiffer&Jones (1975), предполагающий в своем составе такие шаги: experiencing – publishing – processing – generalizing – applying (получение опыта – выпуск – обработка – обобщение – применение), обучающий цикл Kelly (1995), включающий в себя такие процедуры как: encounter – (dis)confirmation – revision – anticipation – investment (встреча – (не)подтверждение – пересмотр – прогнозирование – вложение).

Наиболее известным обучающим циклом, применяющимся для конструирования современных тренингов, является модель, разработанная D. Kolb (1984), в составе которой содержатся следующие этапы: experience – reflection – abstraction – experimentation (конкретный опыт–наблюдение–абстрактная концептуализация–применение).

На первом этапе участники приобретают непосредственный конкретный опыт в рамках определенной деятельности. В рамках второго этапа происходит осмысление и обсуждение полученного опыта деятельности. На третьем этапе участники тренинга формируют абстрактные представления и выдвигают гипотезы о новых, более эффективных способах осуществления деятельности в рамках разбираемой темы. Заключительный этап предполагает процесс интериоризации полученных представлений и их проработку на практике.

Таким образом, первые два этапа обращаются к осмыслению полученного опыта деятельности с точки зрения уже существующего у участника опыта деятельности, тогда как последующие два этапа направлены на поиск и создание более успешных способов осуществления деятельности.

На наш взгляд, преподаватели иностранного языка в средних общеобразовательных учебных заведениях могут взять любой обучающий цикл в качестве базы для построения основной части авторского иноязычного коммуникативного тренинга и дополнить его еще несколькими этапами, в зависимости от конкретных целей, задач и условий обучения.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Актуальность развития умений диалогической речи на уроках иностранного языка в старшей школе обусловлена не только требованиями ФГОС к предметным результатам освоения программы обучения, но и показателями уровня развития личностных характеристик выпускника школы, который должен уметь вести конструктивную беседу с собеседником и достигать взаимопонимания в процессе коммуникации.

Исходя из данных требований особую важность представляет ориентация процесса иноязычного образования на одновременное развитие у учащихся умений коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон диалогической речи на иностранном языке.

Для достижения данной цели перечень умений, обязательных для развития на уроках иностранного языка в старшей школе был уточнен в соответствии со тремя сторонами диалогического общения: коммуникативная сторона диалогического общения (умение устанавливать контакт, умение достигать поставленной цели коммуникации, умение аргументировать свою точку зрения); перцептивная сторона диалогического общения (умение активно слушать партнера; умение понимать и принимать точку зрения собеседника; умение оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера; интерактивная сторона диалогического общения (умение ориентироваться в ситуации общения, умение оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения, умение общаться в конфликтных ситуациях).

Содержание обучения, направленного на развитие иноязычных умений диалогической речи в старших классах, включает в себя лингвистический, психологический, дидактико-методический и процессуальный аспекты, последний из которых включает в себя определенные этапы, непосредственно связанные со структурой иноязычного коммуникативного тренинга.

2. Современные старшеклассники являются представителями поколения «Z», существенное влияние на процессы становления и развития которых оказало активно зарождающееся информационное общество.

Несмотря на то, что основой социальной ситуации развития старших школьников является усвоение норм и правил поведения в обществе, данная задача возраста становится труднодостижимой в виду постоянного недостатка живого общения и, как следствие, невозможности получения нового опыта межличностного взаимодействия в условиях реальной коммуникации.

В качестве ведущего типа деятельности старшеклассников выделяется профессиональное самоопределение. Ключевыми умениями любой карьерной области, прямо влияющими на востребованность и перспективы будущего специалиста, являются гибкие навыки («soft skills»), представляющие собой способность к выстраиванию эффективного диалога с любым собеседником.

Под влиянием высоких технологий и виртуальной коммуникации процесс развития указанных навыков становится более затруднительным, так как школьники имеют сравнительно небольшой опыт коммуникации в условиях живого общения, что приводит к тому, что они плохо ориентируются в ситуациях реального диалогического взаимодействия, затрудняются интерпретировать коммуникативное поведение собеседника.

Главным новообразованием старшего школьного возраста является появление мировоззрения, которое формируется на основе полученного ранее жизненного, социального и коммуникативного опыта. Одним из результатов его становления становится выработка индивидуальной системы ценностей личности и осознание ею своей роли в жизни социума. На данном этапе развития цифрового общества учащиеся испытывают затруднения в данной сфере, вызванные фрагментарным клиповым мышлением, мешающим созданию целостной картины восприятия окружающего мира.

3. Изучение концептуальных положений методики «обучения действием» (action learning), а также общей теории тренинга позволило уточнить понятие иноязычного коммуникативного тренинга. Применительно к процессу развития

диалогических умений старшеклассников на уроках иностранного языка в старшей школе иноязычный коммуникативный тренинг представляет собой современную технологию обучения, направленную на активное развитие умений диалогической речи на иностранном языке в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия.

Ключевыми особенностями иноязычного коммуникативного тренинга являются, отличающего его от других видов коммуникативного тренинга являются: 1) ориентация на комплексное развитие общих коммуникативных, специальных перцептивных и интерактивных умений диалогической речи; 2) создание условий для активной вторичной социализации личности в иноязычном социуме; 3) использование иностранного языка как основного средства обучения.

Главными отличительными чертами технологии иноязычного коммуникативного тренинга, способствующими повышению эффективности обучения иностранному языку в старшей школе являются: 1) ориентация на социальное развитие личности; 2) создание условий для расширения коммуникативного опыта на иностранном языке; 3) создание условий для развития иноязычных коммуникативных умений диалогической речи.

При создании иноязычного коммуникативного тренинга необходимо опираться на следующие кластеры принципов: 1) принципы создания среды тренинга (принцип системной детерминации, принцип реалистичности); 2) принципы поведения участников тренинга (принцип исследовательской и творческой позиции участников, принцип объективации поведения, принцип «искренности», принцип «здесь и теперь»); 3) принципы протекания группового взаимодействия и общения участников (принцип партнерского общения, принцип активизации познавательных процессов, принцип персонификации высказываний).

Вторая глава исследования посвящена вопросам организации процесса развития умений диалогической речи на уроках иностранного языка в старшей школе средствами иноязычного коммуникативного тренинга и итогам апробации разработанной модели обучения.

## **Глава II. Методика развития умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга**

### **2.1. Модель развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга**

На современном этапе развития методической науки для решения важных дидактических задач широко применяется метод моделирования.

Обобщенно, моделирование определяется как исследование каких-либо явлений, процессов или объектов путем построения и изучения их предполагаемых моделей - упрощенных схем, способных наглядно отразить отношения между компонентами.

По мнению Ю.З. Кушнера, моделирования как один из эмпирических методов познания «открывает для педагогической науки возможность математизации педагогических процессов», так как модель обучения демонстрирует связь всех компонентов учебного процесса, а также является наглядной формой представления путей доказательства выдвинутой гипотезы исследования [96, с. 51].

В рамках обучения иностранному языку моделирование выступает как инструмент конструирования образовательного процесса и направлено на построение моделей, отражающих содержание избранного для занятий метода обучения, а также конструкцию различных сторон учебной деятельности, поиска оптимального варианта такой деятельности.

Необходимость применения метода моделирования в данном диссертационном исследовании обусловлена теоретическим обоснованием необходимости развития умений диалогической речи на иностранном языке у старших школьников, представленным в Главе 1, и отсутствием рекомендаций по реализации данного процесса средствами технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

В данном параграфе представлена описательная характеристика модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга (рис. 2).

Разработанная нами модель состоит из шести блоков: **стратегического, целевого, концептуального, содержательного, организационно-деятельностного и аналитико-результативного**. Указанные блоки формируют целостную взаимосвязанную систему обучения.

**Стратегический блок** представляет собой анализ перспектив и текущей динамики развития иноязычного образования на старшей ступени среднего (полного) школьного образования РФ как единой педагогической системы. В данный блок был сформирован на основе анализа следующих процессов: 1) переход страны к инновационному социально ориентированному типу экономического развития; 2) модернизация сферы образования для повышения конкурентоспособности социально-экономической системы страны на международной арене; 3) формирование социального заказа общества на подготовку высококвалифицированных специалистов с высоким уровнем владения английским языком; 4) внесение поправок в нормативно-правовую базу обеспечения среднего (полного) общего образования РФ; 5) появление систем эффективного управления качеством среднего (полного) общего образования РФ.

В состав стратегического блока внесены следующие положения: 1) социальный заказ на увеличение количества российских специалистов с высоким уровнем владения иностранным языком в различных профессиональных сферах деятельности; 2) требования ФГОС с предметным результатам освоения дисциплины «Иностранный язык» в старшей школе; 3) создание на уроке иностранного языка условий для социально-коммуникативного развития личности старшего школьника как будущего активного участника диалога культур, способного достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения.

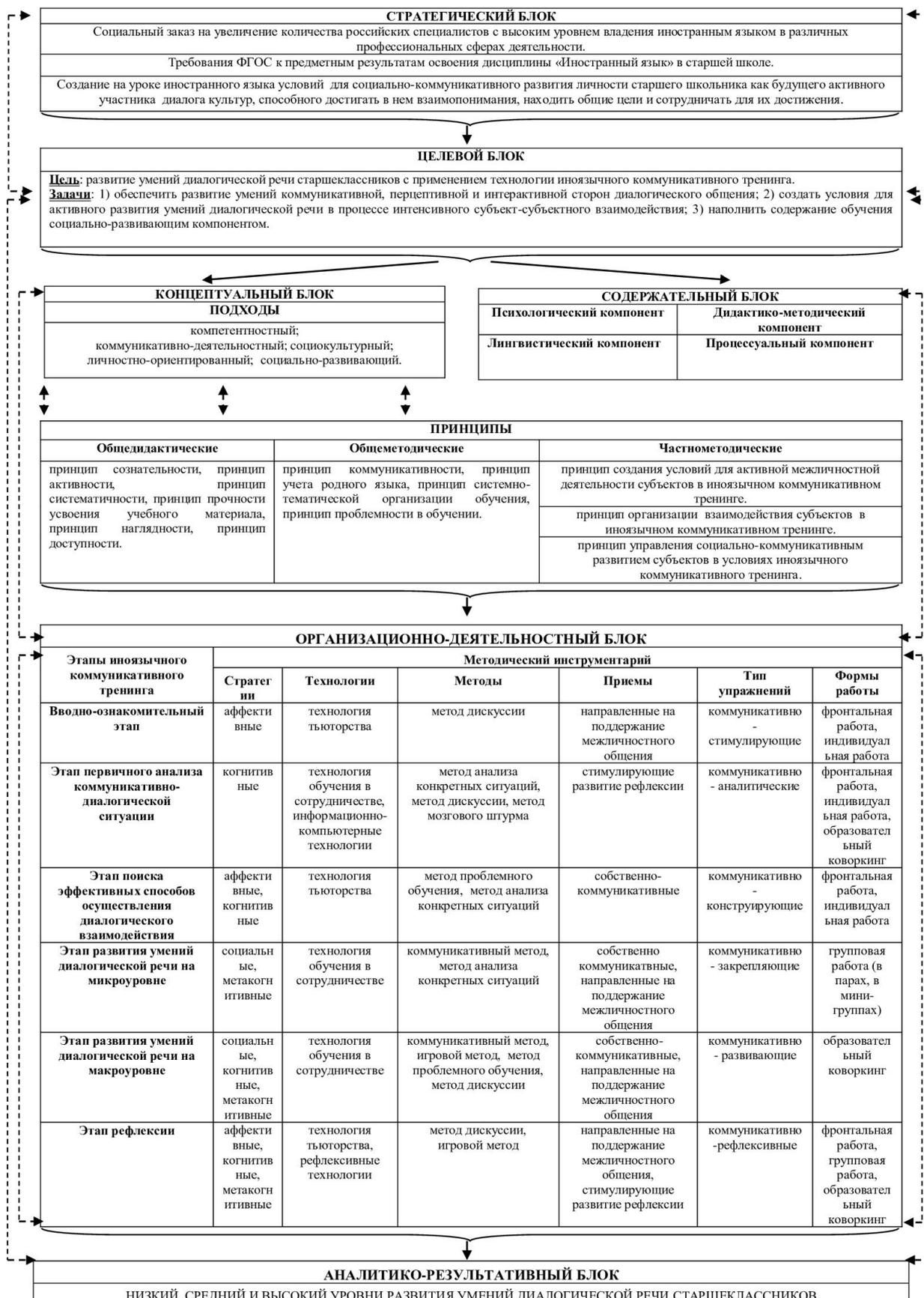


Рисунок 2. Модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга

Стратегический блок представленной методической модели определил формулировку ее целевого компонента.

В рамках исследования **целью** разработанной методической модели обучения является развитие умений диалогической речи старшеклассников с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

Достижение обозначенной цели является возможным за счет последовательного решения следующих задач: 1) раскрытие содержания методологического компонента процесса развития умений диалогической речи на уроках иностранного языка в старшей школе; 2) отражение процессуально - технологической организации развития искомых умений; 3) обеспечение достижения заявленных результатов обучения.

**Концептуальный блок** предлагаемой модели обучения включает в себя дидактические *подходы*, отражающие общие и специальные базовые закономерности процесса обучения иностранному языку, актуальные для данного исследования. Также в состав концептуального блока модели включены *принципы* обучения, отражающие основополагающие методологические положения, которые регулируют процесс иноязычного образования и развития умений диалогической речи в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Основными **подходами**, ключевые положения которых легли в основу проектируемой модели обучения и оказали влияние на выбор методов обучения, стали *компетентностный, коммуникативно-деятельностный, социокультурный, лично-ориентированный и социально-развивающий подходы*.

Основные положения *компетентностного* подхода реализованы в виде общей направленности процесса обучения на совершенствование коммуникативных умений диалога как нового качества личности, определяющего ее способность к выполнению коммуникативной деятельности на основе приобретенных знаний, сформированных навыков и умений иноязычного диалогического общения.

В конструируемой модели обучения положения *коммуникативно-деятельностного* подхода находят отражение в общей практической

направленности процесса обучения, активном использовании коллективных и групповых форм работы, интенсификации процесса общения и межличностного взаимодействия на уроках иностранного языка.

*Социокультурный подход* существенно влияет на содержание обучения диалогической речи старшекласников. Речевые действия и модели социально-коммуникативного поведения, предъявляемые участникам иноязычного коммуникативного тренинга через новые ситуации иноязычного диалогического общения, способствуют усвоению социально и культурно одобряемому поведению, ценностям, правилам общения необходимым для выбора верного речевого и культурного регистра иноязычного социума.

Предъявляемые ситуации также демонстрируют особенности реализации коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон иноязычного диалогического общения в стране изучаемого языка.

Основные положения *лично-ориентированного подхода* нашли отражение в содержательном наполнении технологии иноязычного коммуникативного тренинга, задания которого были разработаны с учетом психолого-педагогических особенностей личности современных старшекласников и включали в себя набор лично значимых тем и ситуаций.

Основные положения *социально-развивающего подхода*, разработанного М.А. Ариян, реализованы через организацию и управление развитием личности старшекласников на уроках иностранного языка посредством их активного включения в социально-коммуникативное диалогическое взаимодействие.

Построение модели развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга предполагает опору на общедидактические, общеметодические и частнометодические **принципы обучения.**

В группу *общедидактических* принципов вошли: принцип сознательности, принцип активности, принцип систематичности, принцип прочности усвоения учебного материала, принцип наглядности, принцип доступности.

В группу *общеметодических* принципов вошли: принцип коммуникативности, принцип учета родного языка, принцип системно-тематической организации обучения, принцип проблемности в обучении.

Применительно к предложенной методической модели были сформулированы следующие *частнометодические* принципы: 1) принцип создания условий для активной межличностной деятельности субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге; 2) принцип организации взаимодействия субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге; 3) принцип управления социально-коммуникативным развитием субъектов в условиях иноязычного коммуникативного тренинга. Рассмотрим каждый из них более подробно.

*Принцип создания условий для активной межличностной деятельности субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге* регулирует его пространственно-временную организацию.

Базовыми требованиями к материально-техническому оснащению помещения для тренинга являются: 1) наличие доски или флипчарта в комплекте с письменными принадлежностями; 2) наличие поставленных в круг стульев или кресел по числу участников тренинга, в частности, и для ведущего; 3) наличие некоторого свободного места для различных игр и упражнений, что полностью соответствует базовой комплектации кабинета английского языка в средней общеобразовательной школе [221], [222], [103], [78].

Н.В. Цзен и Ю.В. Пахомов выделяют три основные формы организации тренинговых занятий: интенсивный курс, регулярные занятия и эпизодические встречи [184, с. 75]. Выбор одной из представленных форм должен основываться на расчете времени, отводимого на тренинговую работу, и требований программы обучения.

На полное усвоение одного учебного модуля и всех его подразделов в каждом учебном заведении в среднем отводится 4 учебные недели. Одна учебная неделя включает 3 урока английского языка (45 минут каждый), что соответствует

требованиям ФГОС к обучению иностранному языку в старшей общеобразовательной школе (базовый уровень) [172].

Согласно учебно-календарному плану, усвоение одного подраздела модуля осуществляется в рамках 1-3 уроков, в зависимости от сложности предлагаемого материала. На наш взгляд, наиболее целесообразно применять технологию иноязычного коммуникативного тренинга на первом и/или последнем занятии модуля.

Принимая во внимание тот факт, что положительный образовательный эффект тренинга может быть обеспечен только при единовременном последовательном прохождении его этапов, то мы выделили следующие временные границы для его освоения: вводная часть 5-10 минут; основная часть - 20-30 минут; заключительная часть 10-15 минут (для одного урока); вводная часть 5-10 минут; основная часть 40-60 минут (с перерывом на перемену); заключительная часть 10-15 минут (для двух уроков, идущих друг за другом).

*Принцип организации взаимодействия субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге* предполагает построение особого типа отношений между участниками образовательного процесса, стимулирующего взаимодействие и взаимоперцепцию коммуникантов.

Взаимоинтеракция партнеров по общению реализуется через такую организацию процесса общения, при которой соблюдается равенство позиций коммуникантов. В этом случае общение представляет собой не только процесс обмен информацией, но и процесс взаимодействия и взаимовосприятия участников общения друг другом. Это проявляется во взаимном учете интересов собеседников, принятии права каждого из них на наличие отличной от партнера точки зрения, обсуждении проблемных вопросов на конструктивных и позитивных началах. В рамках проектируемой модели обучения данный принцип применяется для развития у обучающихся способности к конструктивному социально-коммуникативному взаимодействию, когда на первый план выходят отношения партнерства между коммуникантами.

Взаимоперцепция предполагает направленность процесса обучения на формирование у обучающихся способности к восприятию целостного образа партнера по общению. Таким образом, содержание обучения и способ организации учебной деятельности на иностранном языке в старшей школе должны стимулировать обучающихся к осознанию необходимости наблюдения за вербальным поведением партнера, проведению оценки и интерпретации его коммуникативных поступков, прогнозированию его дальнейшего коммуникативного поведения, формированию собственного отношения к сказанному собеседником, осуществлению отбора стратегий и тактик межличностного взаимодействия.

*Принцип управления социально-коммуникативным развитием субъектов в условиях иноязычного коммуникативного тренинга* предполагает направленность на расширение набора коммуникативных ролей и поведенческого репертуара обучающихся в условиях иноязычной коммуникации и непрерывной поддержки коммуникативного самоопределения старшеклассников средствами неотсроченной обратной связи.

Таким образом, реализация данного принципа прежде всего предполагает акцентирование внимания обучающихся на разнице между моделями социально-коммуникативного поведения в диалоге на родном и иностранном языках с целью развития умения ориентироваться в различных ситуациях общения и выбирать правильную линию поведения для достижения цели коммуникации. Такие новые речевые действия и модели, обладающие национально-культурно спецификой, предъявляются в ситуациях, максимально приближенных к реальным. Затем следует их осмысление и отработка в условиях интенсивного межличностного диалогического взаимодействия, регулируемого учителем, что создает необходимые условия для расширения коммуникативного опыта учеников старших классов и социального развития их личности.

Вышеобозначенный принцип также проявляется через получение участниками общения конструктивной и аргументированной информации о

результатах своих действий в ходе совместной социально-коммуникативной деятельности в иноязычном коммуникативном тренинге.

Неотсроченная обратная связь исходит от других учеников и учителя. Она может быть реализована устно или записана в индивидуальную сопроводительную рабочую тетрадь иноязычного коммуникативного тренинга, предоставляемую каждому ученику (фрагмент тетради представлен в Приложении 6 настоящего исследования). Данные действия позволяют участникам общения узнать, как воспринимается их коммуникативное поведение собеседниками, и сделать вывод о наличии или отсутствии необходимости коррекции своего коммуникативного поведения.

**Содержательный блок** модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга включает в себя *лингвистический, психологический, дидактико-методический и процессуальный* аспекты. Подробная характеристика данного компонента модели представлена в § 1.1.

**Организационно-деятельностный блок** разрабатываемой модели обучения представлен в виде последовательной структуры этапов иноязычного коммуникативного тренинга, предполагающей использование определенных типов упражнений, стратегий, технологий, методов, приемов и форм работы на каждом из них.

По определению С.Ф. Шатилова, *система упражнений* представляет собой «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности и в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [193, с.59].

Разработка системы упражнений иноязычного коммуникативного тренинга была осуществлена с опорой на существующие в методической науке классификации упражнений, в частности на классификацию Е.И. Пассова,

который выделяет две категории упражнений, в зависимости от цели упражнения, с точки зрения этапов становления речевого умения. (Пассов, 1989).

В рамках проводимого исследования были разработаны следующие виды упражнений в составе иноязычного коммуникативного тренинга: 1) коммуникативно-стимулирующие; 2) коммуникативно-аналитические; 3) коммуникативно-конструирующие; 4) коммуникативно-закрепляющие; 5) коммуникативно-развивающие; 6) коммуникативно-рефлексивные.

Рассмотрим подробнее каждый из видов упражнений.

#### *1) Коммуникативно-стимулирующие упражнения*

Данный тип упражнений используется на вводно-ознакомительном этапе коммуникативного тренинга. Коммуникативно-стимулирующие упражнения нацелены на создание благоприятных условий для подготовки старшеклассников к предстоящей коммуникативной деятельности на иностранном языке. На первом занятии в формате иноязычного коммуникативного тренинга обучающиеся совместно с учителем также вырабатывают правила общей работы («don't come late», «never interrupt a speaking person», «always respect your partner's ideas» и др.). Все обучающиеся фиксируют данные правила в сопроводительной рабочей тетради иноязычного коммуникативного тренинга.

#### *2) Коммуникативно-аналитические упражнения*

Упражнения данного типа используются на этапе первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации. Коммуникативно-аналитические упражнения создают условия для глубокого осмысления обучающимися различных моделей социально-коммуникативного поведения носителей языка и представляют собой небольшие тесты, предъявляемые обучающимся после ознакомления с демонстрационными материалами.

#### *3) Коммуникативно-конструирующие упражнения*

На основе данных, полученных после анализа обучающимися иноязычных ситуаций диалогического общения, учитель проводит корректировку усвоенных ранее неэффективных способов иноязычной диалогической деятельности путем

сообщения новой информации об особенностях социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного диалогического общения.

4) *Коммуникативно-закрепляющие упражнения*

Данный тип упражнений направлен на активное практическое закрепление полученных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного диалогического общения, максимально приближенных к реальным условиям коммуникации.

5) *Коммуникативно-развивающие упражнения*

Данный тип упражнений направлен на активное практическое применение усвоенных и закрепленных на предшествующих этапах моделей социально-коммуникативного поведения в условиях интенсивного группового субъект-субъектного взаимодействия. В данных упражнениях общение не ограничивается одним собеседником и одной ситуацией, а предполагает их смену.

б) *Коммуникативно-рефлексивные упражнения*

Данные упражнения используются на заключительном этапе иноязычного коммуникативного тренинга, когда обучающимся необходимо подвести итоги совместной коммуникативной деятельности.

К **организационно-деятельностному блоку** разрабатываемой модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга кроме системы упражнений также относятся определенные *стратегии, технологии, методы, приемы и формы работы*. Все перечисленные элемент системы последовательно соотносятся с этапами иноязычного коммуникативного тренинга.

Поиск и апробация **стратегий** обучения как способов, облегчающих и повышающих эффективность изучения иностранных языков, тесно связан с развитием когнитивной психологии и появлением работ таких ученых как А.Н. Хомский, Дж. Брунер, Дж. Келли [181], [31], [87].

Дж. О'Мэйли и А. Шамот предлагают следующую дефиницию учебной стратегии: «действия или шаги, которые способствуют приобретению, хранению, восстановлению и использованию информации» [217, с.1].

Внедрение учебных стратегий в канву урока иностранного языка направлено на повышение эффективности и результативности учебного процесса, так как при помощи стратегий обучения удастся создать благоприятные условия для активной и продуктивной коммуникативной деятельности студентов.

Применение учебных стратегий того или иного типа зависит от нескольких факторов: 1) индивидуально-психологических особенностей обучающихся; 2) степени владения учениками организационными и учебными умениями; 3) опыта познавательной деятельности обучающихся; 4) характера и масштаба самой цели обучения.

На современном этапе развития методической науки, наиболее обоснованной и исчерпывающей признается классификация Р. Оксфорд, которая выделяет две главные группы учебных стратегий: основные стратегии (*direct strategies*) и вспомогательные стратегии (*indirect strategies*).

К основным стратегиям автор относит: *стратегии памяти* (*memory strategies*); *когнитивные стратегии* (*cognitive strategies*); *компенсаторные стратегии* (*compensation strategies*).

К вспомогательным стратегиям автор относит: *метакогнитивные стратегии* (*metacognitive strategies*); *аффективные стратегии* (*affective strategies*); *социальные стратегии* (*social strategies*) (R.Oxford, 1990).

Применительно к процессу развития умений диалогической речи старшеклассников с использованием заданий иноязычного коммуникативного тренинга особенный интерес представляют следующие виды стратегий: *аффективные стратегии*, *социальные стратегии*, *когнитивные стратегии*, *метакогнитивные стратегии*.

*Аффективные стратегии* в обучении иностранным языкам являются «способами контролировать и управлять своими эмоциями, мешающими учиться, отношением к языку и процессу обучения. Это способы справиться с негативными эмоциями, снизить волнение, получить самоощущение, сконцентрировать внимание, сформировать и развить умение рассуждать [155, с.60].

Применение данных стратегий на уроке иностранного языка направлено на формирование самостоятельной личности, обладающей критическим мышлением, самоконтролем, способностью отстаивать свою точку зрения, творчески применять полученные знания, умения и навыки на практике.

Аффективные стратегии также созданы для «гибкого управления атмосферой обучения, упреждения возможного появления языкового барьера, измерения и проведения проверки уровня эмоций и снижения уровня беспокойства» [75, с.4].

К ключевым аффективным стратегиям обучения иностранным языкам относятся: 1) оценка и выражение личных эмоций при взаимодействии с партнером по общению; 2) оценка и интерпретация эмоций собеседника при взаимодействии с ним [75, с. 6].

В рамках проводимого исследования применение аффективных стратегий в структуре иноязычного коммуникативного тренинга будет выполнять побудительную функцию, выступая катализатором иноязычной речевой деятельности обучающихся.

Среди *социальных стратегий*, направленных на усиление процесса взаимодействия между участниками общения, особый интерес представляют следующие стратегии:

*1) Стратегия интенсификации процесса общения.*

Данная стратегия предполагает усиление трех ключевых составляющих процесса общения, то есть коммуникативной, интерактивной и перцептивной его сторон. Интенсификация осуществляется за счет усиления процессов взаимодействия, восприятия и понимания, которое достигается путем создания особой среды тренинга. Данная среда характеризуется наличием большого количества проблемных заданий, позволяющих обучающимся: 1) воспроизводить и расширять полученный ранее жизненный, учебный и социальный опыт; 2) получать новый опыт социального взаимодействия в ходе диалогического взаимодействия с другими участниками общения; 3) вырабатывать свой индивидуальный стиль общения.

## 2) *Стратегия использования обратной связи.*

Данная стратегия нацелена на получение обучающимися на уроке информации относительно своей коммуникативной деятельности в формате обратной связи, которая может быть получена как сразу после выполнения определенных задач, так и в конце занятия. В роли адресата могут выступать и преподаватель, и другие обучающиеся. При этом важно отметить, что обратная связь обязательно должна быть выполнена в позитивном и конструктивном ключе.

Среди *когнитивных стратегий*, направленных на сознательное усвоение нового иноязычного речевого материала обучающимися, особый интерес представляют следующие стратегии:

### 1) *Стратегия повышения эффективности обучения устной речи.*

Данная стратегия предполагает обязательное осуществление трех операций с речевым материалом уроков, указанных Е.И. Пассовым, а именно: *комбинирование, трансформация, репродукция*. [134, с.169]

В данном случае *комбинирование* речевого материала способствует более прочному усвоению грамматических и речевых образцов.

Постоянная *трансформация* уже усвоенного речевого материала способствует развитию языковой догадки, а также совершенствует операции сочетания в рамках лексического навыка и оформления в рамках грамматического.

*Репродукция* предполагает передачу собственного отношения к предмету высказывания с помощью ранее изученного речевого материала. Таким образом, использование данной стратегии способствует не только лучшему усвоению речевого материала на этапе совершенствования навыков говорения, но и выработке собственного отношения к содержанию речевого материала урока и речевых высказываний собеседников внутри диалога. Данная стратегия представлена во всех блоках разработанной системы упражнений.

### 2) *Стратегия анализа ситуаций межличностного взаимодействия.*

Данная стратегия направлена на развитие коммуникативной наблюдательности обучающихся. Анализируя речевые высказывания, продуцируемые другими участниками речевого взаимодействия, обучающиеся могут научиться узнавать намерения коммуникантов, и интерпретировать их коммуникативное поведение исходя из выбора речевых средств оформления высказывания.

Среди *метакогнитивных стратегий*, направленных на развитие у обучающихся умения планировать свои учебные действия и производить самооценку своих результатов обучения, особый интерес представляют следующие стратегии:

1) *Стратегия оценки коммуникативности собственной речевой деятельности.*

Данная стратегия направлена на развитие у обучающихся умения оценивать предполагаемый к использованию языковой и речевой материал, с точки зрения того, насколько он необходим для достижения данной конкретной коммуникативной цели. Данная стратегия способствует развитию прагматической компетенции в учебной деятельности обучающихся.

2) *Стратегия планирования речевого высказывания.*

Целью использования данной стратегии является развитие умения управлять процессом собственной коммуникации. Данная стратегия реализуется в виде самостоятельного планирования обучающимися целей и задач коммуникации, а также планирования структуры речевого высказывания.

Таким образом, использование данных стратегий на различных этапах урока иностранного языка способствуют более успешному развитию умений диалогической речи старшеклассников на уроке иностранного языка в старшей школе.

Разработанная нами модель обучения предполагает активное использование следующих **технологий**: 1) технологии тьюторства; 2) информационно-компьютерные технологии; 3) технологии обучения в сотрудничестве; 4) рефлексивные технологии.

По определению Т.М. Ковалевой, тьюторство как образовательная технология представляет собой «сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании» [82, с. 52].

В основе данной концепции лежит положение о том, что каждый ученик выступает в качестве активного субъекта образовательного процесса, который высказывает свои личные предпочтения и проявляет субъективную реакцию на получаемый иноязычный коммуникативный опыт деятельности.

Действия учителя в рамках технологии тьюторства в иноязычном коммуникативном тренинге реализуется в двух направлениях: создание условий для интеллектуального и духовного развития личности старшеклассников через приобщение их к социокультурным речевым нормам и образцам иноязычной коммуникативной деятельности с одной стороны, и максимальное раскрытие индивидуального потенциала школьника, его личностное самоопределение в поликультурном контексте с другой.

Применение данной технологии в рамках исследуемого иноязычного коммуникативного тренинга предполагает создание таких условий для старшеклассников, в которых они могли бы номинировать, описывать и выражать свое отношение к предмету диалога в ходе речевой деятельности.

*Информационно-компьютерные технологии* на уроках иностранного языка в старших классах с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга, прежде всего, направлены на создание мультимедийного пространства с возможностью звукового и визуального отображения содержания обучения.

Применение данной технологии лежит в основе проведения слайд-лекций по теме урока, организации видео- и аудио-сопровождения занятий.

*Обучения в сотрудничестве* представляет собой особый вид организации учебного процесса, при котором учебно-познавательная деятельность обучающихся реализуется в специально организованных малых группах.

В рамках данной технологии создаются условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся с помощью распределения их обязанностей по решению предлагаемой учебной ситуации. Таким образом, успех всей группы

зависит от активности каждого из ее участников, поэтому слабые ученики стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные ученики заинтересованы в том, чтобы все члены группы, и в первую очередь слабые ученики, разобрались в материале.

Итоги работы группы подводятся на основе общих итогов деятельности, при этом каждый из участников мини-группы чувствует личную ответственность за собственные успехи и успехи группы.

В данном исследовании предполагается использование данного метода обучения как формы организации совместной иноязычной учебно-познавательной деятельности на уроках иностранного языка.

*Рефлексивные технологии* в обучении иностранному языку направлены на создание условий для отслеживания обучающимися своего отношения к изучаемому материалу и уроку посредством обратной связи.

Реализация данной технологии зависит от содержания обучения. Вся совместная деятельность на уроке должна быть организована таким образом, чтобы подтолкнуть обучающихся к постепенной внутренней рефлексии. Обучающийся сам осознает свои потребности, превращает заданное извне в лично значимое, предугадывает последствия совершаемых действий и поступков.

Разработанная нами модель обучения предполагает активное использование следующих **методов**: 1) коммуникативный метод; 2) метод дискуссии; 3) метод проблемного обучения; 4) игровой метод; 5) метод анализа конкретных ситуаций; б) метод мозгового штурма.

*Коммуникативный* метод, широко изучаемый такими исследователями как Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин и др., направлен на создание условий для максимального соответствия процесса обучения процессу реальной коммуникации. Данная особенность коммуникативного метода проявляется в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности обучающихся.

Коммуникативный метод подразумевает большую активность обучающихся. Задачей преподавателя в данном случае является создание эмоционально окрашенных ситуаций, обладающих национально-культурной спецификой, которые стимулируют применение различных практических умений иностранного языка.

Работа на уроке с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга, предполагает парную и групповую формы работы. При этом обучающиеся имеют возможность проявить свою речевую самостоятельность.

Преподаватель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения обучающихся, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

Метод *дискуссии* в образовательном процессе представляет собой открытое групповое обсуждение и разрешение спорных вопросов или проблемных задач с учетом мнений всех участников общения. Дискуссия является одной из наиболее распространенных технологий обучения в старшей школе и присутствует практически в каждом тематическом разделе УМК.

Применение данного метода обучения позволяет обучающимся развивать диалогические умения, учиться учитывать мнения других людей, принимать различные точки зрения, ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии, формулировать собственное мнение и позицию, приходить к общему решению в совместной деятельности, адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Применение метода *проблемного обучения* подразумевает такую организацию учебного процесса, при которой обучающимся предлагается решить ряд затруднительных задач интеллектуального характера, стимулирующих их к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на поиск оптимальных решений.

Осуществляемая обучающимися деятельность является самостоятельной и осуществляется под общим руководством учителя, что позволяет им в процессе такой деятельности самостоятельно овладевать новыми знаниями и общими

принципами решения проблемных задач, стимулирует к развитию умений межличностного взаимодействия и сотрудничества.

Применение данного метода также способствует повышению прочности усвоения знаний, так как путем поиска разрешения проблемной ситуации обеспечивается детальное понимание материала обучающимися.

В рамках данном исследовании предполагается использовать метод проблемного обучения при конструировании заданий иноязычного коммуникативного тренинга.

В основе различных *игровых методов* лежит имитация или «проигрывание» ситуаций реальной действительности. Наиболее часто используемой разновидностью игровых методов, применяемых в тренинге, является ролевая игра, в которой каждому из участников предлагается взять на себя роль какого-либо персонажа в рамках заданного игрой сюжета. Ролевые игры дают человеку возможность не только раскрыть свой творческий потенциал, но и выйти за границы собственных представлений о способах осуществления деятельности. Возможность «вжиться в роль» создает условия для тренировки различных стилей поведения, понимания и принятия различных точек зрения, а также помогает выразить собственные скрытые чувства и мысли, находясь в другой роли. Несмотря на игровой характер осуществляемой деятельности, участники иноязычного коммуникативного тренинга действуют реально, приобретая новые знания и способы коммуникативной деятельности, что обеспечивает развитие их личности.

Метод анализа конкретных ситуаций также известен как «case-study». В рамках данного метода участники тренинга анализируют и решают конкретные проблемные ситуации в рабочих группах по несколько человек. Обсуждаемые ситуации обязательно должны иметь личностную значимость для обучающихся.

О.В. Евтихов отмечает, что предлагаемые ситуации могут быть двух типов: «здесь и теперь» и «там и тогда» [61, с. 67]. Ситуации типа «здесь и теперь» актуализируются исходя из текущей работы группы, в то время как ситуации типа «там и тогда» представляют собой случаи, имевшие место в личном,

жизненном или профессиональном опыте участников. Вместе с ситуацией для анализа предлагается ее подробное описание, чтобы исключить возможность ее неправильной интерпретации. Метод анализа конкретных ситуаций может быть реализован в двух видах, а именно: анализ конкретной ситуации как ее оценка и анализ конкретной ситуации как выработка алгоритма решения задачи. В зависимости от вида предъявляемой ситуации участникам необходимо либо изучить ситуацию и дать свою оценку правильности принятых решений, либо решить проблемную ситуацию-задачу, выработав алгоритм необходимых действий.

*Метод мозгового штурма*, основанный на стимулировании коллективной творческой активности, широко применяется в рамках различных тренингов для развития различных умений коммуникации. Его интеграция в учебный процесс не требует затраты большого количества ресурсов и специальной организации пространственной среды урока.

В рамках иноязычного коммуникативного тренинга использование мозгового штурма предполагает два этапа: 1) коллективная дискуссия, в рамках которой генерируются идеи (при абсолютном равенстве позиций участников); 2) анализ высказанных предложений, их оценка и выбор альтернативных вопросов. Применение метода мозгового штурма в рамках иноязычного коммуникативного тренинга на уроке иностранного языка в старшей школе будет способствовать развитию диалогических умений перцептивной и интерактивной сторон диалогического общения.

Реализация предложенных стратегий, технологий и методов обучения находит свое отражение в использовании определенных **приемов** обучения.

Р.К. Миньяр-Белоручев определяет приемы обучения, как «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых передать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность обучающихся для решения частных задач процесса обучения» [120, с. 79].

В рамках обучения говорению Р.П. Мильруд дает следующее определение понятия *прием обучения*: «комплексное обучающее действие учителя,

организованно в соответствии с поставленной на уроке промежуточной целью, отвечающее требованиям принципов коммуникативно-ориентированного метода обучения и позволяющее решить соответствующую задачу урока с помощью организационно-педагогических технологий» [117,с.108].

Приемы обучения, актуальные для данного диссертационного исследования, можно разделить на три группы: а) *собственно-коммуникативные приемы*; б) *приемы, направленные на поддержание межличностного общения*; в) *приемы, стимулирующие развитие рефлексии*;

*Собственно-коммуникативные приемы обучения* направлены на создание условий для активной речемыслительной деятельности обучающихся. К таковым приемам относятся: приемы расширения и сокращения речевого высказывания, приемы использования контекстных синонимов, а также слов-заменителей более широкого или узкого значения, приемы прогнозирования содержания текста, приемы осуществление начала, восстановления и ухода от коммуникации, прием ассоциаций, прием выделения ключевых слов, прием использования опор-подсказок, пояснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения. За счет указанных приемов происходит развитие речевых навыков как способности управлять собственной речевой деятельностью при решении разнообразных коммуникативных задач урока и приобретение ими свойств гибкости и сознательности.

*Приемы, направленные на поддержание межличностного общения*, имеют целью активизировать личный и познавательный опыт обучающихся, а также выработать систему навыков и умений осуществления успешного межличностного общения. Данная группа включает в себя следующие приемы: использование и интерпретация невербальных средств общения, приемы использования эмоциональной окраски высказываний, персонификация высказывания, создание условий доверительного общения. Данная группа приемов способствует развитию специальных умений, таких как умение разрешать конфликты, умения выработки собственной коммуникативной модели

поведения, умения адекватной и полной оценки собственного и чужого поведения в заданной коммуникативной ситуации.

*Приемы обучения, стимулирующие развитие рефлексии,* направлены на формирование у обучающихся способности к анализу своей коммуникативной и ее результатов в различных коммуникативных ситуациях. К данной группе приемов относятся: приемы сопоставительного анализа, прием группировки фактов, приемы структурирования информации, прием обсуждения «за и против». Посредством данных приемов происходит активизация познавательных и творческих способностей обучающихся, происходит ориентация на дальнейшее практическое употребление изучаемого материала.

Реализуемая модель развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга предполагает комбинирование различных **форм организации учебного процесса**.

И.М. Чередов определяет формы обучения как «ограниченную жесткими рамками времени конструкцию отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения, включающую управление учителем учебной деятельностью класса, групп или отдельных обучающихся над определенным содержанием учебного материала, зафиксированного в соответствующих источниках знаний, с использованием сочетания методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы»[186, с. 30].

В современной дидактике выделяют следующие формы организации обучения, рассматривая их с точки зрения способа организации деятельности обучающихся и учителя: 1) фронтальная работа; 2) индивидуальная работа; 3) групповая работа (работа в парах; работа в мини-группах; образовательный коворкинг).

Данная классификация форм организации обучения и особенности их применения зависят от конкретных целей и задач урока. В рамках моделирования процесса обучения, предполагающего внедрение образовательной технологии иноязычного коммуникативного тренинга в процесс обучения иностранному

языку в старшей школе, предпочтение отдается групповой форме организации деятельности обучающихся.

Причиной являются следующие образовательные возможности групповой формы организации обучения: 1) активизация познавательной деятельности обучающихся; 2) интенсификация процесса общения; 3) моделирование естественных условий коммуникации (диалогическое общение, полилог); 4) возможность коллективной корректировки поведения участников общения; 5) общность достигаемых учебных эффектов (на уровне развития умений и навыков); 6) возможность создания более качественных условий для творческой работы при выполнении продуктивно-творческих заданий.

Среди групповых форм работы можно выделить следующие виды организации коммуникативной деятельности на уроке иностранного языка: хоровое проговаривание, работа в парах (тройках и т.д.), работа командах, в группах большой и малой величины, образовательный коворкинг (концептуальное моделирование и организация рабочего пространства обучающихся для реализации эффективной горизонтальной коммуникации).

Эффективность составляющих организационно-деятельностного блока предлагаемой модели обучения проверена и подтверждена в ходе экспериментального обучения, описание хода и результатов которого представлены в §2.3.

**Аналитико-результативный блок** модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга отражен в трех уровнях развития искомых умений диалогической речи на иностранном языке.

**Низкий уровень** сформированности, который характеризуется следующими показателями: 1) учащиеся демонстрируют недостаточную степень развитости коммуникативных умений: зачастую не умеют устанавливать контакт, редко способны достигать поставленной цели коммуникации, затрудняются привести аргументы в защиту своей точки зрения; 2) учащиеся демонстрируют недостаточную степень развитости перцептивных умений: не умеют активно

слушать партнера, в большинстве случаев неспособны понимать и принимать точку зрения собеседника, в большинстве случаев не могут точно оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера; 3) учащиеся демонстрируют недостаточную степень развитости интерактивных умений: с трудом ориентируются в ситуации общения, почти всегда затрудняются грамотно оценивать собственное коммуникативное поведение, в большинстве случаев неспособны общаться в конфликтных ситуациях.

**Средний уровень** сформированности, который характеризуется следующими показателями: 1) учащиеся демонстрируют достаточную степень развитости коммуникативных умений: умеют устанавливать контакт, почти всегда способны достигать поставленной цели коммуникации, могут привести несколько аргументов в защиту своей точки зрения; 2) учащиеся демонстрируют достаточную степень развитости перцептивных умений: умеют активно слушать партнера, почти всегда способны понять и принять точку зрения собеседника, в большинстве случаев могут оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера; 3) учащиеся демонстрируют достаточную степень развитости интерактивных умений: почти всегда ориентируются в ситуации общения, в большинстве случаев способны грамотно оценить эффективность собственного коммуникативного поведения, в большинстве случаев способны общаться в конфликтных ситуациях.

**Высокий уровень** сформированности, который характеризуется следующими показателями 1) учащиеся демонстрируют высокую степень развитости коммуникативных умений: всегда могут установить контакт с собеседником, умеют достигать поставленной цели коммуникации в ходе любого диалога, в полной мере аргументируют свою точку зрения в ходе беседы с партнером по общению; 2) учащиеся демонстрируют высокую степень развитости перцептивных умений: умеют активно слушать партнера, умеют понимать и принимать точку зрения собеседника, всегда могут грамотно оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера; 3) учащиеся демонстрируют высокую степень развитости интерактивных умений: легко ориентируются в

ситуации общения, всегда способны грамотно оценить эффективность собственного коммуникативного поведения, умеют общаться в любых конфликтных ситуациях.

В данном параграфе нами была представлена и подробно рассмотрена компонентный состав модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга. Экспериментальное обучение, ход и результаты которого представлены в §2.3, имеет целью проверить эффективность разработанной модели обучения.

## **2.2. Реализация технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе**

Данный параграф содержит пример реализации организационно-деятельностного блока предлагаемой модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.

Перед внедрением указанной технологии в учебный процесс нами был проведен анализ устных заданий учебного пособия по английскому языку для учащихся 10 классов с точки зрения его направленности на развитие умений диалогической речи старшеклассников («Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень» авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс).

Для проведения данного исследования нами были выделены следующие критерии: 1) направленность на обеспечение социального развития старшеклассников средствами иностранного языка; 2) создание условий для расширения коммуникативного опыта учеников старших классов; 3) направленность на обеспечение интерактивного взаимодействия на иностранном языке; 4) обучение вербальной перцепции собеседника в ходе диалогического взаимодействия партнеров по общению.

Для каждого из представленных критерия были выделены три уровня их реализации, выражающиеся в количественном эквиваленте: 1) низкий уровень реализации (0-2 упражнения на учебный модуль); 2) средний уровень реализации (3-5 упражнений на учебный модуль); 3) высокий уровень реализации (более 5 упражнений на учебный модуль).

Обобщенные результаты анализа УМК О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Анализ устных заданий учебного пособия по английскому языку для учащихся 10 классов авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень» с точки зрения их направленности на развитие умений диалогической речи старшеклассников

Критерий	Уровень реализации
1. Направленность на обеспечение социального развития старшеклассников средствами иностранного языка	Средний уровень
2. Создание условий для расширения коммуникативного опыта учеников старших классов	Средний уровень
3. Направленность на обеспечение интерактивного взаимодействия на иностранном языке	Низкий уровень
4. Обучение вербальной перцепции собеседника в ходе диалогического взаимодействия партнеров по общению	Низкий уровень

Анализ учебных материалов показал, что УМК по иностранному языку серии «Spotlight», используемый в учебном процессе старшей школы, содержит недостаточное количество устных заданий, способствующих развитию умений диалогической речи старшеклассников, что говорит о целесообразности применения иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.

Рассмотрим пример урока английского языка, проходившего в МБОУ СОШ «Школа № 24» в рамках экспериментального обучения.

### **Коммуникативный тренинг № 1**

Модуль: «Strong ties», посвященный жизни и увлечениям молодежи.

Подтема: «Qualities in a friend»

Речевой материал, подлежащий усвоению: различные способы выражения предпочтений и антипатий, различные способы установления контакта с собеседником, различные способы выражения сарказма.

Лексический материал: loyal, selfish, aggressive, patient, respected, dedicated, mean, caring, jealous, creative, trusting, dishonest, supportive, moody, well-meaning.

Речевые действия: Обращение, привлечение внимания, приветствие, прощание, ответ на прощание, ответ на приветствие, представление себя/другого человека, ответ на представление собеседника, вежливые вопросы типа «как дела?», ответы на вежливые вопросы типа «как дела?», осведомление об отношении собеседника к чему-либо, сарказм, выражение согласия с собеседником, выражение несогласия с собеседником.

#### **1. Вводно-ознакомительный этап.**

На данном этапе преподаватель знакомит учащихся с новым форматом работы на уроке - иноязычном коммуникативным тренингом. Обязательным на данном этапе является совместная выработка учащимися правил работы в группе. Также на данном этапе может быть выработан особый ритуал приветствия, имеющий социально-культурную окраску.

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 6.

Таблица 6

Действия учителя и действия ученика на вводно-ознакомительном этапе иноязычного коммуникативного тренинга

<b>Вводно-ознакомительный этап</b>
------------------------------------

Действия учителя	Действия ученика
1. Учитель подготавливает учеников к предстоящей коммуникативной деятельности на иностранном языке, для чего он организует небольшую неформальную беседу учащимися, используя естественные условия коммуникации. Данное действие способствует активизации коммуникативных умений учащихся.	1. Учащиеся отвечают на вопросы свободной беседы, делятся своими ожиданиями от предстоящего занятия и планируемыми результатами совместной деятельности.

По итогам совместной деятельности на вводно-ознакомительном этапе иноязычного коммуникативного тренинга учащимися 10 классов МБОУ СОШ «Школа № 24» были выработаны следующие правила: 1) Be active!; 2) Set silent mode on your phone during your class!; 3) Don't interrupt the speaker!; 4) Always come on time!; 5) Be honest and open-minded!; 6) Never hesitate to ask a question!; 7) Stay positive!; 8) Respect other people's opinions! В качестве ритуала приветствия было решено делать жест «high five» (дай пять) с ближайшим соседом.

Темой для неформальной беседы стало обсуждение праздников и ритуалов поздравления. В качестве коммуникативно-стимулирующего было использовано следующее упражнение-разминка. Учитель формирует произвольные пары. Затем дает следующее задание: «*Present your partner with a gift. Don't forget to comment on your choice*».

## **2. Этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации.**

На данном этапе учащимся предлагается к просмотру несколько аутентичных видеофрагментов. После просмотра эпизодов учащимся предлагается ответить на несколько вопросов по содержанию фрагментов. После просмотра видео и выполнения заданий учитель проводит мини-дискуссию с учениками, которая позволяет подвести первичные итоги деятельности и выделить необходимые для дальнейшей коррекции или освоения компоненты диалогических умений на иностранном языке.

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 7.

Таблица 7

Действия учителя и действия ученика на этапе первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации

<b>Этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации</b>	
<b>Действия учителя</b>	<b>Действия ученика</b>
1. Учитель предлагает обучающимся ознакомиться с примерами иноязычного межличностного диалогического взаимодействия, которые демонстрируют различные модели социально-коммуникативного поведения носителей языка с точки зрения коммуникативных, перцептивных и интерактивных сторон диалогической речи.	1. Учащиеся знакомятся с иноязычными коммуникативно-диалогическими ситуациями на примере аутентичных видео-фрагментов, аудиозаписей, текстового материала (диалогов из художественных произведений) или иллюстраций.
2. После ознакомления с полученным материалом учитель предлагает учащимся выполнить мини-тест, направленный на интерпретацию элементов предъявленной коммуникативно-диалогической ситуации с точки зрения коммуникативных, перцептивных и интерактивных сторон диалогической речи.	2. Учащиеся объединяются в мини-группы, где обсуждают задания теста, с опорой на полученные ранее социокультурные знания о речевом поведении носителей языка, а также личный жизненный и коммуникативный опыт. В итоге учащиеся разрабатывают и предлагают решение предложенных заданий теста.
3. После выполнения заданий теста учитель проводит мини-дискуссию с учащимися в конце которой подводит итоги, выделяя компоненты диалогических умений коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон иноязычной речи, необходимые для дальнейшего развития. Данное действие также способствует развитию коммуникативных умений учащихся.	3. Учащиеся участвуют в итоговой дискуссии с преподавателем по итогам групповой работы.

В рамках данного коммуникативного тренинга нами было предложено просмотреть два эпизода из сериалов «Друзья» и «Теория Большого взрыва». Задание звучит

следующим образом: You will now watch two episodes from two very popular series: «Friends» (1994-2004) and «The Big Bang Theory» (2007-2019). Try to think what way they are related to the topic we are studying today.

После просмотра эпизодов учащимся предлагается выполнить коммуникативно-аналитическое задание, представляющее собой поиск ответов на несколько вопросов по содержанию просмотренных фрагментов. Задание звучит следующим образом: Watch the episodes attentively one more time. Pay attention to the details. Be ready to answer some questions after that.

«Friends» (1994-2004)	«The Big Bang Theory» (2007-present)
1. Are these people close friends? What makes you think so? 2. Which way did Monica introduce Rachel to the others? 3. What way did the others react to Monica's introducing Rachel? 4. How did Monica start conversation with Paul? 5. Give the examples of sarcastic phrases, that you've seen in the video.	1. Can you call Sheldon a friendly person? 2. Is Sheldon good at recognizing sarcasm? 3. Is Sheldon good at small-talks? 4. How would you describe his personality? 5. Why does Sheldon have no friends? 6. Would you like to have a friend like Sheldon? Why? Why not?

После просмотра видео и ответов на вопросы учителя проводится мини-дискуссия, позволяющая подвести первичные итоги совместной деятельности по интерпретации предъявленного материала.

Приведем пример фрагмента такой мини-дискуссии:

*Teacher: Would you like to have a friend like Sheldon?*

*Анастасия З.: I don't want to have such friend. He has a very bad character. I don't know how to say in one word, but he is a person who thinks that he is better than other people.*

*Данил. Я.: I don't agree with Настя. I think he is very smart and funny. I would like to have such friend.*

*Teacher: Do you want him to be your best friend, Данил?*

*Данил. Я.: No, no! Thank you. I don't want that.*

*Teacher: Why not?*

*Данил. Я.: I don't know how to say, but he is not good at communicating with people. Do you understand what I mean?*

### **3. Этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия.**

После завершения мини-дискуссии и подведения учителем итогов совместной деятельности тренинговая группа переключается на выработку наиболее эффективных способов осуществления коммуникативной деятельности в рамках представленной коммуникативной ситуации, которая предполагает наличие 6 этапов, с опорой на положения теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным [43, с.30].

На вводно-мотивирующем этапе учитель создает дополнительную мотивацию к предстоящей деятельности.

На этапе формирования ориентировочной основы действия учащимся предлагается несколько диалогов-образцов, содержащих необходимые к усвоению речевые действия, а также лексический материал данного урока.

На этапе формирования действия в материальной (материализованной) форме происходит детальное практическое овладение действием с опорой на компоненты ориентировочной основы действия.

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 8.

Таблица 8

Действия учителя и действия ученика на этапе поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия

<b>Этап поиска эффективных способов осуществления диалогического взаимодействия</b>	
<b>Действия учителя</b>	<b>Действия ученика</b>
1. Учитель создает условия для усиления познавательной мотивации и формирования у обучающихся установки на необходимость усвоения нового речевого материала.	1. Учащиеся настраиваются на выполнение дальнейшей учебно-познавательной деятельности, у них появляется интерес, повышается мотивация к новой учебной деятельности.

<p>2. Учитель знакомит обучающихся с новыми речевыми действиями и моделями социально-коммуникативного поведения, предъявляя их через новые ситуации иноязычного диалогического общения, которые направлены на расширение сферы познания обучающихся, обогащение их коммуникативного опыта. Предъявляемые ситуации демонстрируют особенности реализации перцептивной стороны диалогической речи. На данном этапе учитель также создает поэтапную ориентировочную основу для применения новых речевых действий и моделей социально-коммуникативного поведения.</p>	<p>2. Учащиеся знакомятся с технологией осуществления новых речевых действий через систему ориентиров, необходимых для их выполнения.</p>
<p>3. Учитель обеспечивает элементарное практическое овладение представленными речевыми действиями и моделями социально-коммуникативного поведения с опорой на компоненты ориентировочной основы действия.</p>	<p>3. Учащиеся овладевают новыми речевыми действиями с опорой на компоненты ориентировочной основы действия, выработанные на предыдущем этапе. Все операции, входящие в состав действия выполняются учениками детально и развернуто для наиболее полного усвоения его содержания.</p>

На вводно-мотивирующем этапе дополнительная мотивация учащихся к предстоящей деятельности была создана следующим образом: *As far as I got, no one of you would like to be like Sheldon Cooper when communicating with people! Let's learn how to become a «people person»! We will also learn some new words of can we describe people's character!*

На этапе формирования ориентировочной основы действия учащимся было предложено несколько диалогов-образцов. Приведем пример одного из них:

- *Sorry to trouble you, Mrs. May I ask you something? I think that I might know you. Did we go to the same college?*

- *Hello! Let me think. Oh, Jane! Is that you?*

- *Katie! I am so glad to see you! I haven't seen you for years! How are you doing?*

- *Pretty good! Thank you! There's someone I'd like you to meet. This is my husband Frank.*

- *Hello, Frank! It's my pleasure to meet you!*

- *Hello, Katie! I am very pleased to meet you. Jane has told me a lot about you!*

На этапе формирования действия в материальной (материализованной) форме учащиеся выполняли следующие коммуникативно-конструирующие упражнения:

*Match the communicative action with the following reaction.*

1. I beg your pardon, haven't you seen my friend Jerry around? 2. Do you know that his parents are moving to another country? 3. See you soon! 4. How do you find your new job? 5. I am afraid, I can't agree with you at this point.	1. I like it very much. Thank you! 2. Oh! I must say that queen Ann is dead! 3. Have a good one! 4. Well, let me explain to you a thing. 5. I am afraid I haven't. Sorry.
---	---

*Match the qualities with its description.*

<i>Loyal</i>	<i>A person, who is able to accept problems and sufferings without becoming annoyed or anxious</i>
<i>Selfish</i>	<i>A person devoted to a task or purpose</i>
<i>Aggressive</i>	<i>A person who has good imagination or original ideas</i>
<i>Patient</i>	<i>A person showing firm and constant support</i>
<i>Respected</i>	<i>A person concerned only about his own profit or pleasure</i>
<i>Dedicated</i>	<i>Deeply admired or esteemed person</i>
<i>Mean</i>	<i>A person who displays kindness and concern for others</i>
<i>Caring</i>	<i>An unkind, spiteful, or unfair person</i>
<i>Jealous</i>	<i>A person, who has positive intentions</i>
<i>Creative</i>	<i>A person who is always ready to attack or confront</i>

<i>Trusting</i>	<i>A person who behaves in an insincere way</i>
<i>Dishonest</i>	<i>A person who believe in other people's honesty and sincerity</i>
<i>Supportive</i>	<i>A person who has unpredictable changes of mood</i>
<i>Moody</i>	<i>A person who provides encouragement and emotional help</i>
<i>Well-meaning</i>	<i>A person who feels or shows resentment of someone or their achievements, possessions, or advantages</i>

#### **4. Этап развития умений диалогической речи на микроуровне.**

Данный этап иноязычного коммуникативного тренинга направлен на активное применение учащимися усвоенных моделей социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного межличностного общения и прохождение трех завершающих этапов, выделяемых П.Я. Гальпериным: этап внешнеречевых действий, этап выполнения речевого действия про себя, этап умственного действия.

На этапе внешнеречевых действий все элементы действия осваиваются в речевой форме уже без опоры на ООД. На данном этапе начинается процесс переноса внешнего действия во внутренний план.

На этапе выполнения речевого действия про себя учащийся про себя проговаривает все стадии осуществления деятельности. При таком проговаривании содержание действия постепенно переходит во внутренний план, после чего начинает сокращаться и автоматизироваться.

На этапе умственного действия, завершается процесс интериоризации. Действие уходит из сферы сознания и приобретает форму собственно умственного действия.

При этом формирование умственного действия означает не простое запоминание образца выполнения деятельности, а умение «повторить его с новым материалом и заново получить из этого материала указанный продукт».

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 9.

Действия учителя и действия ученика на этапе развития умений диалогической речи на микроуровне

<b>Этап развития умений диалогической речи на микроуровне</b>	
<b>Действия учителя</b>	<b>Действия ученика</b>
1. Учитель обеспечивает процесс переноса внешнего действия во внутренний план. Для этого сначала снова полностью проговаривается алгоритм ориентировочной основы выполнения речевых действий и моделей социально-коммуникативного поведения.	1. Ученики сначала проговаривают алгоритм ориентировочной основы выполнения речевых действий и моделей социально-коммуникативного поведения вместе с учителем, а затем про себя.
2. Учитель создает условия для отработки и усвоения полученных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в рамках определенных учебно-речевых ситуациях иноязычного диалогического общения с точки зрения коммуникативных и перцептивных сторон диалогической речи.	2. Ученики осуществляют отработку выработанных способов осуществления диалогического взаимодействия в инвариантных учебно-речевых ситуациях диалогического взаимодействия .

В рамках рассматриваемого занятия работа на этапе развития умений диалогической речи на микроуровне была организована в парах согласно методу анализа конкретных ситуаций.

Приведем пример такого задания: *Study the context of the communicative situation. (Speaker 1) A young lady wants to buy a new dress for her sister's wedding ceremony that would be on the 2st of August. She is a very creative person who likes unusual things. However, she is very moody. (Speaker 2) A shop assistant, who has very huge experience in sales sphere. She is very caring, supportive and dedicated to her job. Having tried some clothes on, you have 4 dresses to choose from: 1) Vintage style midi purple A-line dress, that makes you look like a film star from the Golden Age of Hollywood. The material is very nice. The dress fits perfectly. The price is 150\$; 2) Long beige floor-length evening dress with wonderful floral ornament around the neck. It looks very modern, though it's a bit too long. It is made of silk. The price is 200\$; 3)*

*Casual wrap-style blue dress. The material is a bit heavy for summer, but the color of the dress is just perfect. The dress is a bit above the knee. The price is 170\$. What dress would you advise to the customer? Why? Make up a dialogue between two ladies. Use the words and phrases that you've learnt today.*

По окончании задания, пары аргументируют свой выбор, а затем представляют свои варианты диалогов. Затем учитель и ученики совместно подводят итоги деятельности.

### **5. Этап развития умений диалогической речи на макроуровне.**

Данный этап иноязычного коммуникативного тренинга направлен на создание условий для расширения социального и коммуникативного опыта старшеклассников, их общего социально-коммуникативного развития и развития интерактивных умений диалогической речи.

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 10.

Таблица 10

Действия учителя и действия ученика на этапе развития умений диалогической речи на макроуровне

<b>Этап развития умений диалогической речи на макроуровне</b>	
<b>Действия учителя</b>	<b>Действия ученика</b>
1. Учитель создает условия для активного развития интерактивных умений диалогической речи через активное применение усвоенных на предыдущем этапе моделей социально-коммуникативного поведения в различных вариативных ситуациях иноязычного диалогического общения, максимально приближенного к реальным условиям коммуникации.	1. Учащиеся отрабатывают усвоенные ранее речевые действия и модели социально-коммуникативного поведения в различных ситуациях иноязычного диалогического общения, расширяя свой социальный и коммуникативный опыта средствами иностранного языка.

Выполнение коммуникативно-развивающего упражнения на данном этапе иноязычного коммуникативного тренинга может быть реализовано в следующей

форме: *Each and every person gets a card with a brief description of the main trait of character. This main trait affects the way you communicate with people. All the traits are written on the blackboard. The students also have a list of the characters printed. The task is to talk to all the classmates and try to recognize their main trait of character. The person who would be able to do that right in the shortest amount of time gets a little prize.*

Приведем пример элементов раздаточного материала:

*Карточка 1*

You are a selfish person, who only cares about your own profit and interests. You are not very much interested in other people's problems or feelings. You like to be in the center of the crowd				
<i>Patient</i>	<i>Aggressive</i>	<i>Loyal</i>	<i>Selfish</i>	<i>Dedicated</i>
<i>Creative</i>	<i>Caring</i>	<i>Jealous</i>	<i>Respected</i>	<i>Dishonest</i>
<i>Well-meaning</i>	<i>Trusting</i>	<i>Supportive</i>	<i>Mean</i>	<i>Moody</i>

## 6. Этап рефлексии.

Завершающий этап иноязычного коммуникативного тренинга направлен на подведение итогов совместной коммуникативной деятельности и получение обратной связи. Также на данном этапе может сформироваться особый ритуал прощания.

В общем виде структура действий учителя и учеников на данном этапе отражена в таблице 11.

Таблица 11

Действия учителя и действия ученика на этапе рефлексии

Этап рефлексии	
Действия учителя	Действия ученика

1. Учитель создает условия для обмена мнениями об итогах совместной коммуникативной деятельности учащихся в рамках иноязычного коммуникативного тренинга.	1. Учащиеся делятся своим мнением о ходе и результатах проведенного иноязычного коммуникативного тренинга, отмечают наиболее запомнившиеся и понравившиеся моменты. Дают обратную связь другим участникам.
2. Учитель создает условия для получения старшеклассниками тренинга неотсроченной обратной связи от других участников иноязычного коммуникативного тренинга.	2. Ученики предоставляют обратную связь другим участникам иноязычного коммуникативного тренинга (устно или письменно в индивидуальных сопроводительных тетрадях иноязычного коммуникативного тренинга).

В качестве ритуала прощания было решено озвучивать свои пожелания на оставшееся время дня ближайшему соседу: Have a good day! All the best for you! I wish you to have a pleasant time during the rest part of your day! и т.д.

В данном коммуникативном тренинге было использовано следующее коммуникативно-рефлексивное упражнение: *Choose any person from the group and share your impression of the lesson with him/her. Then give him/her a feedback concerning his/her participation in the activities of the lesson.*

По итогам проведения серии иноязычных коммуникативных тренингов на уроках иностранного языка в старшей школе нами был смоделирован банк возможных заданий, который представлен в таблице 12.

Таблица 12

Банк возможных заданий иноязычного коммуникативного тренинга

Вид упражнений	Возможные примеры заданий
Коммуникативно-стимулирующие упражнения	<p><b>Упражнение-разминка:</b> Imagine that you are the players of two football teams. Only one team will make its way to semi-finals after the play. Now it's time for a traditional handshaking ceremony. Stand in front of each other and shake hands with your opponents one by one. Don't forget to say something motivating to each player of another team.</p> <p><b>Упражнение «ледокол»:</b> Each and every student gets a sheet of paper with a name of his or her group mate. The task is to introduce this person to the class, saying a few words about a person's preferences (hobbies, favorite sport</p>

	<p>activities, etc.) and strong points of character that people admire.</p> <p><b>Упражнения для сплочения группы:</b> Students stand in one line and their teacher gives them a long rope. The task is to tie this rope in knot. However, it is obligatory to hold hands on the rope all the time without taking it off.</p> <p><b>Малый разговор:</b> The teacher tells the students what he did last weekend. Then he asks them to tell the class about their own weekend activities that they had last weekend. The teacher also asks students to give him some pieces of advice of what he can do the next weekend.</p>									
<p>Коммуникативно-аналитические упражнения</p>	<p>You will watch two job interview episodes from two films «The Intern» (2015) and «The Internship» (2013). Follow the track of the interviews attentively. Be ready to answer some questions after watching the episodes.</p> <table border="1" data-bbox="564 792 1442 1653"> <thead> <tr> <th data-bbox="564 792 991 842">«The Internship» (2013)</th> <th data-bbox="991 792 1442 842">«The Intern» (2015)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="564 842 991 1653"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why did Nick and Billy sound convincing while arguing?</li> <li>2. How did the interviewers manage to get Nick and Billy back to the topic? What phrases did they use?</li> <li>3. What phrases did the lady interviewer use to express her thanks?</li> <li>4. How did the interviewers express their doubts about hiring Nick and Billy?</li> <li>5. How did the boy manage to persuade the boss to hire Nick and Billy?</li> </ol> </td> <td data-bbox="991 842 1442 1653"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. How did Ben managed to persuade the boss of the company to hire him? What was his argumentation? What strong points of his personality did he mention?</li> <li>2. How did the interviewers express their surprise?</li> <li>3. Was Justin an attentive interviewer?</li> <li>4. How did Ben express his unwillingness to be transferred to another department?</li> <li>5. What proves that Ben is an attentive listener?</li> </ol> </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="564 1720 1442 2029"> <thead> <tr> <th data-bbox="564 1720 1442 1778" style="text-align: center;"><b>«The Holiday» (2006)</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="564 1778 1442 1832">1. Why did Iris decide to go to the USA on Christmas?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 1832 1442 1921">2. Why did Amanda decide to go to Ireland on Christmas?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 1921 1442 1975">3. How did Iris like Amanda’s home?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 1975 1442 2029">4. How did Amanda like another girl’s home?</td> </tr> </tbody> </table>	«The Internship» (2013)	«The Intern» (2015)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why did Nick and Billy sound convincing while arguing?</li> <li>2. How did the interviewers manage to get Nick and Billy back to the topic? What phrases did they use?</li> <li>3. What phrases did the lady interviewer use to express her thanks?</li> <li>4. How did the interviewers express their doubts about hiring Nick and Billy?</li> <li>5. How did the boy manage to persuade the boss to hire Nick and Billy?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. How did Ben managed to persuade the boss of the company to hire him? What was his argumentation? What strong points of his personality did he mention?</li> <li>2. How did the interviewers express their surprise?</li> <li>3. Was Justin an attentive interviewer?</li> <li>4. How did Ben express his unwillingness to be transferred to another department?</li> <li>5. What proves that Ben is an attentive listener?</li> </ol>	<b>«The Holiday» (2006)</b>	1. Why did Iris decide to go to the USA on Christmas?	2. Why did Amanda decide to go to Ireland on Christmas?	3. How did Iris like Amanda’s home?	4. How did Amanda like another girl’s home?
«The Internship» (2013)	«The Intern» (2015)									
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why did Nick and Billy sound convincing while arguing?</li> <li>2. How did the interviewers manage to get Nick and Billy back to the topic? What phrases did they use?</li> <li>3. What phrases did the lady interviewer use to express her thanks?</li> <li>4. How did the interviewers express their doubts about hiring Nick and Billy?</li> <li>5. How did the boy manage to persuade the boss to hire Nick and Billy?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. How did Ben managed to persuade the boss of the company to hire him? What was his argumentation? What strong points of his personality did he mention?</li> <li>2. How did the interviewers express their surprise?</li> <li>3. Was Justin an attentive interviewer?</li> <li>4. How did Ben express his unwillingness to be transferred to another department?</li> <li>5. What proves that Ben is an attentive listener?</li> </ol>									
<b>«The Holiday» (2006)</b>										
1. Why did Iris decide to go to the USA on Christmas?										
2. Why did Amanda decide to go to Ireland on Christmas?										
3. How did Iris like Amanda’s home?										
4. How did Amanda like another girl’s home?										

	<p style="text-align: center;"><b>«Earth Song » (1995)</b></p> <p>1. Do you like this video? Why? Why not?</p> <p>2. What ecological problems are discussed in this video?</p> <p>3. Choose an ecological problem from the video and suggest 2-3 solutions.</p> <p>4. Is it important for famous people to talk about ecological problems?</p>
<p>Коммуникативно-конструирующие упражнения</p>	<p>«Transform negative reaction to positive»; «Insert the phrases into a dialogue»; «Choose the adequate reaction to the phrase»; «Rephrase the line using new constructions»; «Combine the lines into a dialogue»; «Make a small dialogue using these phrases»; «Translate the sentence into English. Try to keep the actual meaning of the sentence correctly», «Match the reaction with the initial communicative action», etc.</p>
<p>Коммуникативно-закрепляющие упражнения</p>	<p>1) Study the context of the communicative situation: job interview with a very confident and demanding boss (Speaker 1 who knows his own worth since his company is being one of the most successful one on sales business market. Speaker 1 (initiating): Why should our company offer you this position? Speaker 2 (reacting): 1. Why shouldn't you, ah? 2. Well, let, me think for a while. 3. I think you might do it because I have a great experience in this sphere. Comment on the emotional state of the candidate.</p> <p>2) Study the context of the communicative situation, study the line of the Speaker 1. Try to give as much reactions to it as possible, explaining their meanings. A mother doesn't let her daughter go to the party with her friends. Both are irritated. Speaker 1 (initiating): I am afraid you won't go there tonight, young lady!</p> <p>3) Study the context of the communicative situation and the description of your partner (Speaker 2). You are a customer in the supermarket, who wants to buy a TV-set for your family. You partner is a sales-assistant, willing to help you. Create 5 phrases expressing you being ashamed, demanding, disappointed, happy, irritated. Try to foresee his reaction to them.</p>
<p>Коммуникативно-</p>	<p>1) Work in pairs. Take 4 card with the description of emotions</p>

<p>развивающие упражнения</p>	<p>that a speaker expresses. Create 4 dialogues where you can implement them. Be ready to play it in front of the class. The rest will try to guess what emotion was written on the card;</p> <p>2) The class is divided into two parts: interviewers and interviewees. All the interviewers need to create as many questions for interviewees as possible. All the answers should be written on small cards and be put into a hat. Interviewees need to discuss what questions can potentially be asked and discuss possible answers. After 10 minutes of preparation, one interviewer and one interviewee are asked to come out and take one question from the hat and play the situation out.</p> <p>3) Study the context of the communicative situation. (Speaker 1) A manager of the travel agency. ( Speaker 2) A family with kids who has recently travelled to Thailand. Now they are asking you to give all the money back, because their vacations have been ruined. Giving 100% of the sum is a very serious thing. Find out what kind of troubles they experienced. Try to make the best decision for the company. Make up a dialogue between two speakers. Use the words and phrases that you' ve learnt today.</p> <p>4) Continue the story about Lana's vacation one by one. Lana got into the plane and found her seat. She fastened her belts. The first part of the flight was very nice and she even had a chance to take a nap. Suddenly the flight attendant came to her and said...</p>
<p>Коммуникативно-рефлексивные упражнения</p>	<p>1) How can you estimate your involvement into the lesson today? What kind of new information have you learnt at the lesson? How would it help you in the future? What helped you to be successful today? 2) All the group sit in the circle. The first student takes a ball of yarn, makes a knot on his finger and throws it to some member of the group saying: «Today I liked it when you ...». Then this person makes a knot on his finger and also throws a ball of yarn to the next person. The action gets repeated until everyone gets the feedback about his or her participation in the activities of the lesson.</p> <p>3) Rate the following aspects of the training from one to ten and provide a 2-5 sentences feedback.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I got a lot of interesting information today.</li> <li>2. I had a chance to express all my ideas in English.</li> <li>3. I was very active at the lesson.</li> <li>4. I find the content of the lesson very useful.</li> <li>5. I got to know my classmates better today.</li> </ol>

В ходе иноязычного коммуникативного тренинга учащиеся формулировали и представляли различные диалогические единства. Приведем пример устного ответа учащихся.

**1. Read the description of the communicative situation. Make a dialogue with your partner.**

Speaker-1 is a radio host at political talk-show. Speaker-2 is a political expert. The topic of the discussion is «Globalization in a modern world». Speaker-2 expresses anti-globalist views. He criticizes economic globalization and multinational corporations. Speaker-1 believes that international interaction and integration between countries, people and companies increases economic growth and raises living standards. Discuss the problem with your opponent. Provide argumentation. Try to draw a common conclusion about the topic.

*Луиза К. и Софья П.*

*- Hello, dear listeners! Tonight in our show we have a special guest Sophia P. who is known to be a professional political expert. Hello, Sophia. How are you?*

*- I am fine, thanks. Louisa, I want to say that I am very pleased that you have invited me to this great studio tonight.*

*- It is my pleasure, Sophia. The topic of our discussion tonight is «Globalization in the modern world». Sophia, have watched some of your debates and watched some of your articles. I came to the conclusion that you rather have negative attitude towards globalism. Am I right?*

*- Yes, you are absolutely right.*

*- In that case I would like to ask you what makes you think so.*

*- Well. To my mind, under the pressure of globalization countries are losing their cultural traditions. Besides, multinational corporations like McDonald or Coca-Cola make easy money and sell things that people don't really need all over the world.*

*- I see. As for me, I think, that globalization is fine. You can have a job in a good company, like KPMG. This company has many offices abroad. I have a friend and he works in Paris now. So, I think globalization can help you to see the world, meet new friends and have a good salary. Why can't you agree with me?*

- *I can't agree, because there are too many negative effects. The whole world can't follow the same rules. It kills variety and natural competition. Besides, I am afraid that it can become a tool for political manipulation.*

- *I understand what you mean. But at the same time globalization can give us a chance to establish peace in the world.*

- *To my mind, it is impossible to establish peace in the world. Besides, I think that economically successful countries would try to impose their ideas and standards. At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones. It only means that we are different people and we have a right to have different opinions.*

- *Yes, Sophia. I totally agree with you. Thank you very much for sharing your ideas with us. Dear listeners! We will be back after a short advertising. Stay tuned!*

На основании представленных в диалоге речевых действий и структур, мы провели анализ реализации умений трех сторон диалогического общения. Его результаты наглядно представлены в таблице 13.

Таблица 13

Анализ реализации умений трех сторон диалогического общения на основании использованных речевых действий и структур

Умения	<u>Коммуникативная сторона диалогического общения</u>	
	Говорящий 1	Говорящий 2
умение устанавливать контакт	<b>Из текста диалога видно, что оба учащиеся используют соответствующие речевые действия и речевые структуры для установления контакта.</b>	
	<i>Tonight in our show we have a special guest Sophia P. who is known to be a professional political expert. Hello, Sophia. How are you?</i>	<i>I am fine, thanks. Louisa, I want to say that I am very pleased that you have invited me to this great studio tonight.</i>
умение достигать поставленной цели коммуникации	<b>Учащиеся совместно достигли поставленной цели коммуникации: «discuss the problem with your opponent. Provide argumentation. Try to draw a common conclusion about the topic».</b>	
	<i>Yes, Sophia. I totally agree with you. Thank you very much for sharing your ideas with us. Dear listeners! We will be back after a short</i>	<i>At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones. It only means that we are different people and we have a right to have different</i>

	<i>advertising. Staytuned!</i>	<i>opinions.</i>
умение аргументировать свою точку зрения	<b>Каждый из учащихся предоставил детальную аргументацию своей точки зрения.</b>	
	<i>As for me, I think that globalization is fine. You can have a job in a good company, like KPMG. This company has many offices abroad. I have a friend and he works in Paris now. So, I think globalization can help you to see the world, meet new friends and have a good salary.</i>	<i>To my mind, under the pressure of globalization countries are losing their cultural traditions. Besides, multinational corporations like McDonald or Coca-Cola make easy money and sell things that people don't really need all over the world. I can't agree, because there are too many negative effects. The whole world can't follow the same rules. It kills variety and natural competition. Besides, I am afraid that it came become a tool for political manipulation. To my mind, it is impossible to establish peace in the world. Besides, I am that economically successful countries would try to impose their ideas and standards. At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones. It only means that we are different people and we have a right to have different opinions.</i>
	<u>Перцептивная сторона диалогического общения</u>	
<b>Умения</b>	<b>Говорящий 1</b>	<b>Говорящий 2</b>
умение активно слушать партнера	<b>Учащиеся демонстрируют заинтересованность в партнере по общению.</b>	
	<i>In that case I would like to ask you what makes you think so.</i>	<i>I want to say that I am very pleased that you have invited me to this great studio tonight.</i>
умение понимать и принимать точку зрения собеседника	<b>Учащиеся выражают симпатию и взаимопонимание.</b>	
	<i>I understand what you mean.</i>	<i>At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones. It only means that we are different people and we have a right to have different opinions.</i>

<p>умение оценивать и прогнозировать вербальное поведение партнера</p>	<p><b>Учащиеся строят догадки о реакции собеседника на их высказывание.</b></p>	
	<p><i>Sophia, have watched some of your debates and watched some of your articles. I came to the conclusion that you rather have negative attitude towards globalism. Am I right?</i></p>	<p><i>At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones.</i></p>
<p><u>Интерактивная сторона диалогического общения</u></p>		
<p><b>Умения</b></p>	<p><b>Говорящий 1</b></p>	<p><b>Говорящий 2</b></p>
<p>умение ориентироваться в ситуации общения</p>	<p><b>Учащиеся обращают внимание на ход беседы, следят за развитием беседы, вставляя в нее соединяющие речевые структуры и конструкции.</b></p>	
	<p><i>It is my pleasure, Sophia. In that case I would like to ask you, what makes you think so. I came to the conclusion that you rather have negative attitude towards globalism. Am I right?</i></p>	<p><i>Yes, you are absolutely right. I am fine, thanks. Louisa, I want to say that I am very pleased that you have invited me to this great studio tonight.</i></p>
<p>умение оценивать эффективность собственного коммуникативного поведения</p>	<p><b>Учащиеся обращают внимание на реакцию собеседника на их высказывание.</b></p>	
	<p><i>It is my pleasure, Sophia. In that case I would like to ask you, what makes you think so. I see.</i></p>	<p><i>I am fine, thanks. Louisa, I want to say that I am very pleased that you have invited me to this great studio tonight.</i></p>
<p>умение общаться в конфликтных ситуациях</p>	<p><b>Учащиеся умеют нивелировать конфликтные ситуации, способны идти на компромисс.</b></p>	
	<p><i>Yes, Sophia. I totally agree with you. Thank you very much for sharing your ideas with us.</i></p>	<p><i>At the same time, it is fine that you see positive sides and I see negatives ones. It only means that we are different people and we have a right to have different opinions.</i></p>

### 2.3 Описание хода и результатов экспериментального обучения

Основные положения диссертационного исследования проверены и объективно оценены в ходе обучающего эксперимента, проведенного на базе средних общеобразовательных школ Нижнего Новгорода (МБОУ СОШ «Школа № 24» г. Нижнего Новгорода, МБОУ СОШ «Школа № 14 им. В.Г. Короленко», МАОУ СШ «Школа № 102 »).

Организация экспериментальной проверки осуществлялась в период с 2016 по 2019 г. Общее количество обучающихся, участвовавших в экспериментальной работе, 220.

В настоящем параграфе приводятся данные по двум группам иностранного языка 10 «В» класса МБОУ СОШ «Школа № 24» г. Нижнего Новгорода. В целях соблюдения логичности и ясности эксперимента мы обозначили одну из них группой № 1, она являлась экспериментальной группой (далее по тексту ЭГ), а вторую обозначили группой № 2, она была контрольной группой (далее по тексту КГ).

Методологической основой обучающего эксперимента в лингводидактических исследованиях выступили научные теории П.Б. Гурвича, М.К. Бородулиной, В.А. Бухбиндера, М.Н. Скаткина, Э.А. Штульмана, А.Н. Щукина и др. [116], [195], [2].

По определению И.Ф. Харламова, любой обучающий эксперимент предполагает «специальную организацию педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез» [180, с.24].

Согласно Э.А. Штульману, для успешной организации экспериментального обучения необходимо четкое установление его варьируемых и неварьируемых условий [195, с.15].

В число **неварьируемых** условий эксперимента вошли: одинаковое количество времени, отводимого на усвоение учебного материала; продолжительность занятий (45 минут); количество испытуемых в ЭГ и КГ (12

человек); приблизительно одинаковый уровень развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ на момент начала экспериментального обучения; содержание констатирующей и итоговой диагностик; единые критерии оценивания; единая форма обработки статистических данных эксперимента.

В число **варьируемых** условий эксперимента вошли: разные преподаватели, ведущие обучение в ЭГ и КГ; ведущая технология обучения; модель развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга и входящая в ее состав система упражнений, направленная на развитие данных умений; форма организации и проведения занятий.

Структурная организация экспериментального обучения предполагала несколько этапов: 1) организационно-подготовительный этап; 2) диагностический этап; 3) экспериментальное обучение; 4) этап обработки и интерпретации результатов.

**1. Организационно-подготовительный этап** был направлен на сбор сведений теоретического и практического характера по проблеме исследования.

Теоретические исследования предполагали: а) изучение психолого-педагогической, общедидактической и лингводидактической литературы по проблеме развития диалогических умений старшекласников на иностранном языке с помощью тренинговых технологий; б) изучение педагогического опыта обучения старшекласников диалогическому общению на иностранном языке; в) наблюдение за организацией и реализацией иноязычной коммуникативной деятельности старшекласников на уроках иностранного языка с позиции социально-развивающего подхода.

В результате проведенной теоретической работы сформулирована рабочая гипотеза эксперимента, определены цели и задачи экспериментального обучения, подобран дополнительный обучающий материал, способствующий реализации разработанной модели развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

**Рабочая гипотеза** обучающего эксперимента: развитие умений диалогической речи у старшеклассников будет более эффективным, если процесс обучения иностранному языку будет построен на основе предложенной методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

**Цель** экспериментального обучения: проверка эффективности разработанной методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

Для достижения поставленной цели в ходе методического эксперимента предполагалось решить следующие **задачи**:

- определить исходный уровень развития умений диалогической речи на иностранном языке у обучающихся экспериментальных и контрольных групп перед проведением экспериментального обучения;

- развить умения диалогической речи на иностранном языке у испытуемых в процессе экспериментального обучения;

- выявить уровень развития умений диалогической речи на иностранном языке у обучающихся экспериментальных и контрольных групп по итогам экспериментального обучения;

- определить динамику развития умений диалогической речи на иностранном языке в процессе экспериментального обучения;

- провести сравнительный анализ экспериментальных данных, сделать методические выводы.

Практические исследования предполагали: а) проведение анкетирования старшеклассников; б) проведение анкетирования преподавателей английского языка в старших классах.

Целью проведения анкетирования учащихся старших классов было: а) определить оценку старшеклассниками собственного уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке; б) выявить отношения учащихся к тренинговым технологиям в обучении; в) оценить их готовности к внедрению

технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка.

Целью анкетирования преподавателей английского языка было: а) определить отношение преподавателей к особенностям современного поколения старшеклассников; б) выявить степень удовлетворенности преподавателей уровнем развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке; в) выделить ключевые трудности, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке; г) оценить их готовности к внедрению технологии иноязычного коммуникативного тренинга на уроках иностранного языка в старшей школе.

Всего в анкетировании принимали участие 220 учащихся и 10 преподавателей.

Примеры разработанных анкет представлены в Приложении 1 и Приложении 2.

Результаты анкетирования учащихся показали, что большинство учащихся оценивают свой уровень владения умениями диалогической речи как средний (60%) или низкий (30%). Лишь 10% респондентов оценили свой уровень как высокий.

Более половины учащихся считают тренинг эффективной технологией, в частности потому, что он является популярной современной образовательной технологией (60%), которая обеспечивает быстрый результат (40%).

Практически все учащиеся ответили, что они готовы принять участие в иноязычном коммуникативном тренинге на уроках иностранного языка (95%).

После анкетирования стало очевидно наличие большой разницы между уровнем владения старшеклассниками родным и иностранным языком, так как 75% старшеклассников ответили, что могут поддержать диалог на любую тему на родном языке и только 15% на иностранном.

Другим выводом, сделанным после обработки полученных данных анкетирования, стало наличие низкого уровня развития перцептивных и

интерактивных умений диалогической речи на иностранном языке, так как не все респонденты умеют разрешать конфликты в общении (только 35%), а также следить за ходом мысли и поведением собеседника (40%).

Результаты анкетирования преподавателей по английскому языку показали, что большинство педагогов выделяют следующие особенности современного поколения: зависимость от компьютерных технологий (80%), проблемы с социализацией в обществе и «живым» общением (60%), клиповое мышление (40%). Практически все преподаватели отметили, что данные особенности существенно влияют на процесс преподавания (90%).

Большинство педагогов оценивают уровень развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке как низкий (50%) или средний (40%). Только 20% респондентов оценили их уровень как высокий.

Среди трудностей, возникающих в процессе развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке, большинство голосов было отдано проблемам выбора эффективной системы упражнений (30%), сложности с созданием учащимися «истинного диалога» (20%), сложности в поиске оптимальной формы работы над диалогом (20%).

Большинство респондентов полагают, что стоит попробовать внедрить тренинговые технологии в процесс обучения диалогическому общению на иностранном языке, так как они могут быть эффективны при работе с представителями современного поколения старшеклассников. (60%).

После проведения анкетирования можно сделать вывод о том, что большинство педагогов находится в поиске образовательных технологий, которые бы способствовали более эффективному развитию умений диалогической речи на уроках иностранного языка в старшей школе. Кроме этого, внедрение тренинговых технологий в процесс иноязычного образования кажется им актуальным, так как они полагают, что данный формат обучения будет наиболее эффективным для современного поколения старшеклассников.

В целом результаты анкетирования показали актуальность и перспективность исследуемой проблемы. Сбор и анализ мнений педагогов и

школьников способствовали конкретизации содержания обучения и способов работы с учебным материалом, формированию эффективной системы упражнений, направленных на развитие умений диалогической речи на иностранном языке и определению структуры иноязычного коммуникативного тренинга, а также созданию оптимальных диагностических и учебных материалов для проведения экспериментального обучения.

**2. Диагностический этап предполагал** определение у обучающихся в ЭГ и КГ исходного уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке.

В данном исследовании приняли участие 2 группы обучающихся, в количестве 24 человека.

Старшеклассникам предлагалось выполнить 2 устных задания: 1) составление диалога-обмена мнениями в рамках заданной ситуации; 2) составление диалога-расспроса в рамках заданной ситуации.

Выбор типов заданий обусловлен делением устной речи на подготовленную и неподготовленную. Тематика общения соответствовала программе учебно-методического комплекса авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И.В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень», входящего в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ среднего общего образования.

Приведем примеры предлагаемых заданий.

**1. Read the description of the communicative situation. Make a dialogue with your partner. You have 15 minutes to make a dialogue.**

Friend in need is a friend indeed. Your best friend is no longer satisfied with his job. He doesn't feel that this position gives him an opportunity for development. Besides, he thinks that he deserves a better salary. Two days ago he got a job-offer from a big company. He is very interested in this position, but unfortunately the company is based in another city. Your best friend has a wife and a 5-years old kid. He is lost and

doesn't know what to do. Discuss all the advantages and disadvantages of the situation. Try to make a decision.

**2. Read the description of the communicative situation. Make a dialogue with your partner. You have 2 minutes to get ready.**

Speaker-1 is a famous journalist, who wants to write an article about the animal cruelty in modern medicine. Speaker-2 is a professional scientist and researcher, who works at the medical laboratory. The topic of the discussion is «Wonders and disasters of modern medicine». Speaker-1 believes that people shouldn't make any tests on animals. He criticizes animal cruelty in modern medical corporations. Speaker-2 believes that people can't avoid animal testing, because it can cause very serious after-effects. Discuss the problem with your opponent. Provide argumentation. Try to draw a common conclusion about the topic.

**Критерии оценивания** устных высказываний испытуемых соответствуют показателям уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке и включают в себя количественные (выражены в абсолютных величинах) и качественные (выражены в относительных величинах) показатели.

Для наиболее эффективной оценки исходных и итоговых показателей, позволяющих наглядно отследить динамику развития тех или иных умений диалогической речи на иностранном языке, была разработана специальная система критериев, основанная на теории о трех сторонах общения, выделяемых Г.М. Андреевой [4, с. 85 ].

Устные ответы учащихся, исследуемые в рамках диагностического этапа, оценивались по 3 количественным и 3 качественным критериям в рамках каждой из сторон диалогического общения. В общем виде все критерии, разделенные по сторонам диалогического общения, сведены в таблице 14.

Таблица14

Общая таблица качественных и количественных критериев оценивания уровней развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке

<b>Коммуникативная сторона</b>	<b>Перцептивная сторона</b>	<b>Интерактивная сторона диалогического общения</b>
------------------------------------	---------------------------------	---

диалогического общения		диалогического общения			
<i>кол-е</i>	<i>кач-е</i>	<i>кол-е</i>	<i>кач-е</i>	<i>кол-е</i>	<i>кач-е</i>
К-1.1	К-1.4	К-2.1	К-2.4	К-3.1	К-3.4
К-1.2	К-1.5	К-2.2	К-2.5	К-3.2	К-3.5
К-1.3	К-1.6	К-2.3	К-2.6	К-3.3	К-3.6

**Коммуникативная** сторона диалогического общения предполагала оценку уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников с помощью следующих *количественных* критериев: 1) количество реплик со стороны каждого собеседника; 2) количество разнотипных диалогических единств; 3) количество пауз хезитации.

*Качественные* показатели уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников в рамках коммуникативной стороны диалогического общения оценивались с помощью следующих *качественных* критериев: 1) соответствие содержания диалогического высказывания поставленной коммуникативной задаче; 2) лексико-грамматическая и фонетическая правильность высказывания; 3) ситуативность и эмоциональность в построении диалогического высказывания.

**Перцептивная** сторона диалогического общения предполагала на оценку уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников с помощью следующих *количественных* критериев: 1) количество времени, затраченного на активное слушание собеседника; 2) количество уточняющих вопросов, заданных собеседнику; 3) количество реплик, выражающих отношение говорящего к высказыванию собеседника.

*Качественные* показатели уровня развития иноязычных умений диалогической речи старшеклассников в рамках перцептивной стороны диалогического общения измерялись с помощью следующих критериев: 1) восприятие и интерпретация информации о вербальных сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе диалога; 2) умение выступать в различных ролях; 3) умение прогнозировать возможные реакции партнера в процессе общения.

**Интерактивная** сторона диалогического общения предполагала оценку уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке с помощью следующих *количественных* критериев: 1) количество реплик, направленных на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника; 2) количество специфических речевых средств (разговорных формул; клише; формул речевого этикета), использованных в диалоге каждым из собеседников; 3) количество аргументов, приводимых в процессе диалогического общения каждым из собеседников.

*Качественные* показатели уровня развития умений диалогической речи старшеклассников на иностранном языке в рамках интерактивной стороны диалогического общения измерялись с помощью следующих критериев: 1) гибкость в развитии темы и предмета общения; 2) использование стратегий сотрудничества в диалоге; 3) умение прогнозировать возможные конфликты и разрешать их.

Подробное описание выделенных критериев представлено в Приложении 3.

Высказывания обучающихся оценивались по *пятибалльной* шкале.

Для общей оценки устных высказываний учащихся мы выделили три уровня развития диалогических умений на иностранном языке: *минимальный, средний, высокий*.

Представленные критерии оценивания устных диалогических высказываний испытуемых демонстрируют, что полученный результат в диапазоне **4,50 - 5,00 баллов** свидетельствует о *высоком уровне* развития умений диалогической речи на иностранном языке у старшеклассников; результат в диапазоне **4,00 - 4,49 баллов** – о *среднем уровне*; результат в диапазоне **3,00 - 3,99 баллов** – о *минимальном уровне*; результат **2,99 баллов и ниже** – об *отсутствии* искомым умений.

Подробные листы оценивания устных ответов испытуемых ЭГ и КГ в рамках диагностического среза представлены в Приложении 4.

На основании первичных данных мы вычислили общий средний балл уровня развития искомым умений в подготовленной и неподготовленной

диалогической речи в ЭГ и КГ до проведения эксперимента. Полученные результаты вычисления приведены в таблице 15.

Таблица 15

Средний балл по качественным и количественным показателям уровня развития умений диалогической речи в подготовленной и неподготовленной в ЭГ и КГ (диагностический срез)

ЭГ		КГ	
Дмитрий А.	2,33	Лев Ж.	1,44
Полина Д.	2,34	Анастасия З.	2,17
Юлия Д.	2,11	Александр К.	2,94
Екатерина К.	2,42	Дмитрий К.	1,86
Анна П.	2,56	Елизавета К.	2,31
Мария Р.	1,83	Луиза К.	2,08
Марина Р.	2,22	Анжелика Л.	2,81
Дмитрий С.	2,06	Алексей Л.	2,08
Максим Т.	2,03	Максим П.	2,08
Михаил Ю.	2,83	Софья П.	1,92
Алена У.	2,25	Роксана Р.	1,36
Данила Я.	3,08	Арсений С.	3,08
<b>Итого в ЭГ</b>	<b>2,34</b>	<b>Итого в КГ</b>	<b>2,18</b>

Далее, в каждой из групп было вычислено процентное соотношение студентов с разными уровнями развития умений диалогической речи на иностранном языке по следующей формуле:

$$\frac{NI}{n} \cdot 100\%$$

где  $NI$  – количество испытуемых с определенным уровнем развития умений диалогической речи на иностранном языке,  $n$  – количество испытуемых в группе. Полученные данные сведены в таблице 16.

Таблица 16

Исходные уровни развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ (диагностический срез)

Группа	Умения не развиты	Минимальный уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	(0-2,99 баллов)	(3,0-3,99 баллов)	(4,0-4,49 баллов)	(4,5-5,0 баллов)

	уч.	%	уч.	%	уч.	%	уч.	%
ЭГ	11	92%	1	8%	0	0%	0	0%
КГ	11	92%	1	8%	0	0%	0	0%

Результаты диагностического среза в ЭГ и КГ по определению уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых наглядно представлены на диаграмме (рис. 3).



Рисунок 3. Исходные уровни развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ

Далее мы вычислили коэффициент успешности выполнения всех заданий диагностического среза на определение уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ по формуле В.П. Беспалько:

$$K_y = a/n,$$

где  $a$  – количество испытуемых, показавших в целом положительный результат по устным заданиям (от 1,51 до 3 баллов);  $n$  – общее количество испытуемых в группе (12 человек).

Полученные данные:  $K_y$  (ЭГ № 1) = 1/12 = 0,083;  $K_y$  (КГ № 2) = 1/12 = 0,083.

Поскольку минимально допустимым считается коэффициент успешности 0,7, то результаты вычисления свидетельствуют о предельно низком уровне развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых [ 21].

Таким образом, на основании полученных в ходе проведения диагностического среза данных, подтвердилась практическая значимость

настоящего исследования, которая проявилась в необходимости разработки и внедрения новой технологии развития умений диалогической речи на иностранном языке.

При этом стоит отметить, результаты диагностики выявили у учащихся обеих групп одинаковые показатели исходного уровня развития искомых умений, что свидетельствует об отсутствии необходимости в переформировании групп для проведения обучающего эксперимента.

**3. Этап экспериментального обучения** был реализован в соответствии с основными теоретическими положениями, представленными в Главе 1 настоящего исследования, и имел целью проверить эффективность разработанной нами модели обучения, представленной в § 2.2.

В контрольных группах обучение осуществлялось по традиционной системе, с использованием учебного материала из УМК «Английский язык в фокусе («Spotlight»).

Примеры содержания иноязычных коммуникативных тренингов, использованных в рамках экспериментального обучения, представлены в Приложении 5.

По окончании экспериментального обучения в группах был проведен **итоговый срез**, направленный на определение уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых.

Итоговый срез содержал задания, аналогичные заданиям диагностического среза:

**1. Read the description of the communicative situation. Make a dialogue with your partner. You have 15 minutes to make a dialogue.**

Speaker-1 is a father who is a man 45 years old. Speaker-2 is a professional psychologist. The father doesn't want his 16 years old son to go to his friend's parties, because he thinks that it's unsafe. His son is angry about this situation and they have very tense relations. Discuss the problem of generation gap. Try to find out what has formed such point of view of your opponent. Be ready to explain your point of view

again. Try to draw a common conclusion about misunderstanding between children and parents in the family .

**2. Read the description of the communicative situation. Make a dialogue with your partner. You have 2 minutes to get ready.**

Speaker-1 is a travel agency worker, whose job is to provide best customers service through communicating with clients and finding the most suitable tour for according to their travelling preferences and paying abilities. Speaker-2 is fond of eco-tourism and wants to visit some undisturbed beautiful natural area. There are 2 options available at the moment: visit wonderful Crater lake in the US or beautiful National sandstone park in China. Discuss the variants abovementioned variants. Find the best solution and an optimal proportion for cost and quality.

Подробные листы оценивания устных ответов испытуемых ЭГ и КГ в рамках итогового среза представлены в Приложении 4.

На основании полученных данных мы вычислили общий средний балл по качественным и количественным показателям уровня развития искомым умений в подготовленной и неподготовленной диалогической речи в ЭГ и КГ после проведения экспериментального обучения

. Полученные результаты вычисления приведены в таблице 17.

Таблица 17

Средний балл по качественным и количественным показателям уровня развития умений в подготовленной и неподготовленной диалогической речи в ЭГ и КГ (итоговый срез)

ЭГ		КГ	
Дмитрий А.	4,28	Лев Ж.	2,64
Полина Д.	4,31	Анастасия З.	3,06
Юлия Д.	4,11	Александр К.	3,39
Екатерина К.	4,36	Дмитрий К.	2,89
Анна П.	4,44	Елизавета К.	2,97
Мария Р.	4,03	Луиза К.	2,94
Марина Р.	4,28	Анжелика Л.	3,53
Дмитрий С.	4,33	Алексей Л.	2,89
Максим Т.	4,28	Максим П.	3,00
Михаил Ю.	4,58	Софья П.	2,83
Алена У.	4,31	Роксана Р.	2,64

Данила Я.	4,72	Арсений С.	3,78
<b>Итого в ЭГ</b>	<b>4,34</b>	<b>Итого в КГ</b>	<b>3,05</b>

Далее, по аналогии с обработкой данных диагностического среза было вычислено процентное соотношение студентов с разными уровнями развития умений диалогической речи.

Полученные данные сведены в Таблице 18.

Таблица 18

Уровни развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ (итоговый срез)

Группа	Умения не развиты (0-2,99 баллов)		Минимальный уровень (3,0-3,99 баллов)		Средний уровень (4,0-4,49 баллов)		Высокий уровень (4,5-5,0 баллов)	
	уч.	%	уч.	%	уч.	%	уч.	%
	ЭГ	0	0%	0	0%	9	75%	3
КГ	7	58%	5	42%	0	0%	0	0%

Результаты итогового среза в ЭГ и КГ по определению уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых после проведения экспериментального обучения наглядно представлены на диаграмме (рис. 4).

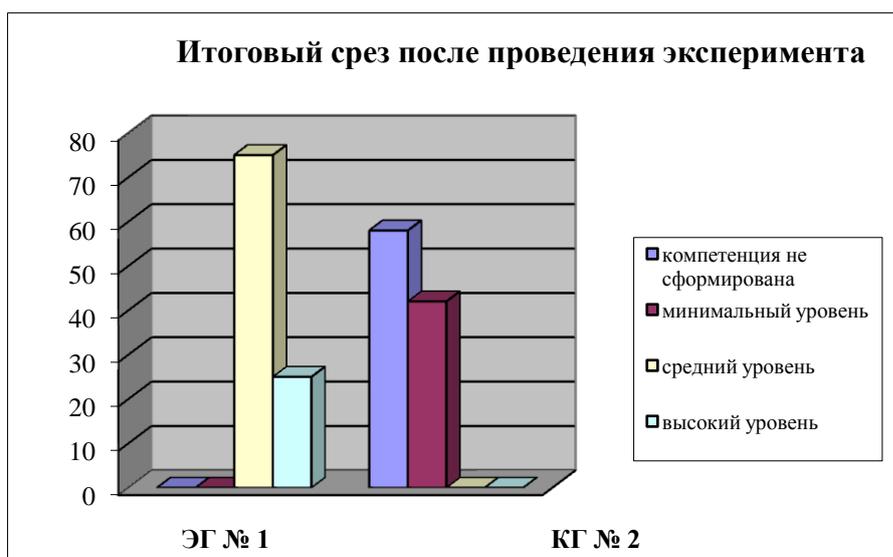


Рисунок 4. Уровни развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ по итогам экспериментального обучения

Далее по аналогии с обработкой данных диагностического среза, мы вычислили коэффициент успешности выполнения всех заданий диагностического среза на определение уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ и КГ по формуле В.П. Беспалько.

Полученные данные:  $K_y$  (ЭГ № 1) =  $11/12 = 0,917$ ;  $K_y$  (КГ № 2) =  $5/12 = 0,45$ .

Результаты вычисления свидетельствуют о высоком уровне развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых в ЭГ и о среднем уровне развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых в КГ.

**4. Этап обработки и интерпретации результатов** предполагал проведение сравнительного анализа данных итогового и диагностического срезов.

Обработка полученных данных позволила сделать вывод об интенсивной положительной динамике изменений качественных и количественных показателей уровня развития умений диалогической речи на иностранном языке в ЭГ по результатам проведенного экспериментального обучения.

При отсутствии обучающихся с высоким уровнем развития умений диалогической речи на иностранном языке на доэкспериментальном этапе, результаты итогового среза показывают увеличение данного показателя на 25%.

На 75% увеличилось количество студентов со средним уровнем развития искомых умений. Полностью сократилось количество учащихся с минимальным уровнем развития искомых умений и тех учащихся, у которых эти умения не развиты.

Учащиеся КГ не показали столь значительных результатов как учащиеся ЭГ. Количество учащихся, у которых искомые умения были не развиты сократилось на 34%, количество учащихся с минимальным уровнем развития искомых умений увеличилось на 34%, однако количество учащихся со средним и высоким уровнем развития искомых умений осталось на нулевой отметке.

Сравнительные данные в ЭГ и КГ наглядно представлены на диаграмме (рис. 5).

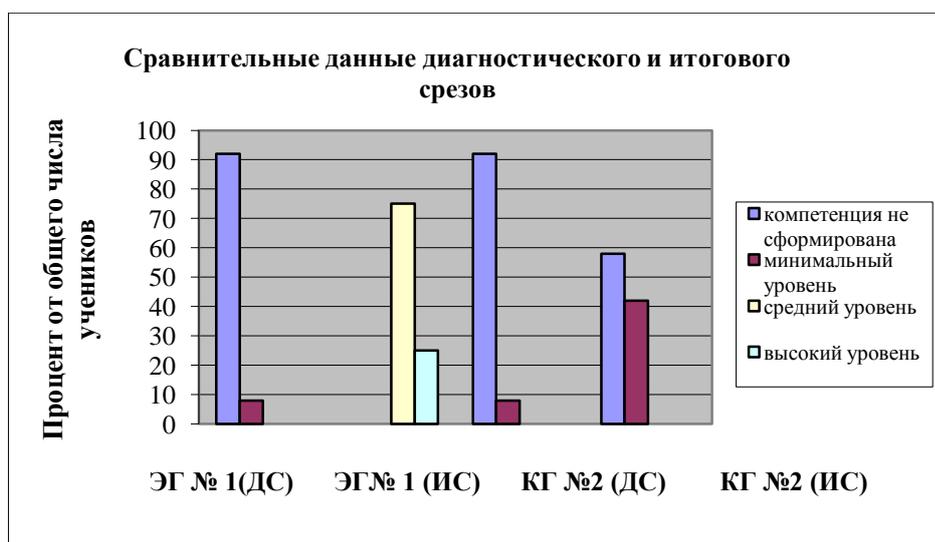


Рисунок 5. Уровни развития умений диалогической речи на иностранном языке у испытуемых в ЭГ и КГ до и после экспериментального обучения

Полученный результат свидетельствует о том, что работа в ЭГ по развитию умений диалогической речи на иностранном языке проведена успешно и не требует дальнейших действий преподавателя в данном направлении. Коэффициент успешности значительно повысился (с 0,083 до 0,917), значительно превысив средний показатель в 0,7.

В КГ коэффициент успешности повысился незначительно (с 0,083 до 0,45) и остался ниже среднего показателя в 0,7.

Для дополнительной оценки эффективности проведенного экспериментального обучения мы провели анализ показателей уровня развития искомых умений в подготовленной и неподготовленной речи старшеклассников, а также отдельно по каждой стороне диалогического общения.

Для начала нами был вычислен общий средний балл устных ответов учащихся отдельно в подготовленной неподготовленной речи в КГ и ЭГ до проведения эксперимента.

Полученные результаты вычисления приведены в Таблице 19.

Таблица 19

Общий средний балл устных ответов учащихся в подготовленной неподготовленной речи в КГ и ЭГ (диагностический срез)

ЭГ	ПР	НПР	КГ	ПР	НПР
----	----	-----	----	----	-----

Дмитрий А.	2,83	1,83	Лев Ж.	1,89	1,00
Полина Д.	2,74	1,94	Анастасия З.	2,61	1,72
Юлия Д.	2,50	1,72	Александр К.	3,39	2,50
Екатерина К.	2,89	1,94	Дмитрий К.	2,33	1,39
Анна П.	3,06	2,06	Елизавета К.	2,83	1,78
Мария Р.	2,28	1,39	Луиза К.	2,56	1,61
Марина Р.	2,72	1,72	Анжелика Л.	3,28	2,33
Дмитрий С.	2,44	1,67	Алексей Л.	2,50	1,67
Максим Т.	2,44	1,61	Максим П.	2,56	1,61
Михаил Ю.	3,17	2,50	Софья П.	2,44	1,39
Алена У.	2,72	1,78	Роксана Р.	1,78	0,94
Данила Я.	3,50	2,67	Арсений С.	3,44	2,72
<b>Итого в ЭГ</b>	<b>2,78</b>	<b>1,90</b>	<b>Итого в КГ</b>	<b>2,63</b>	<b>1,72</b>

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграмм(рис. 6, рис.7).

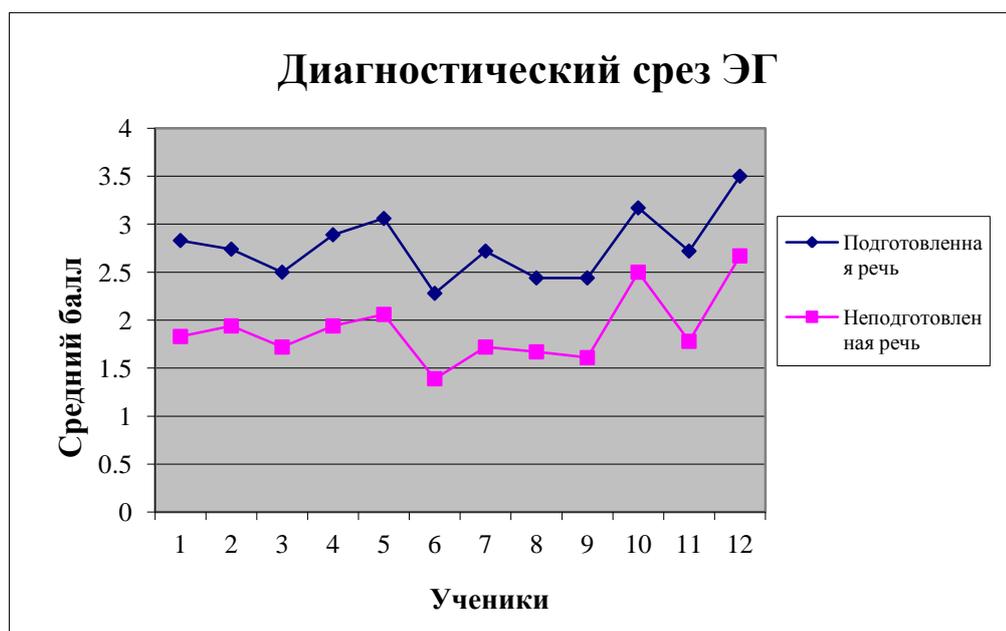


Рисунок 6. Средние баллы по подготовленной и неподготовленной речи в экспериментальной группе до проведения эксперимента

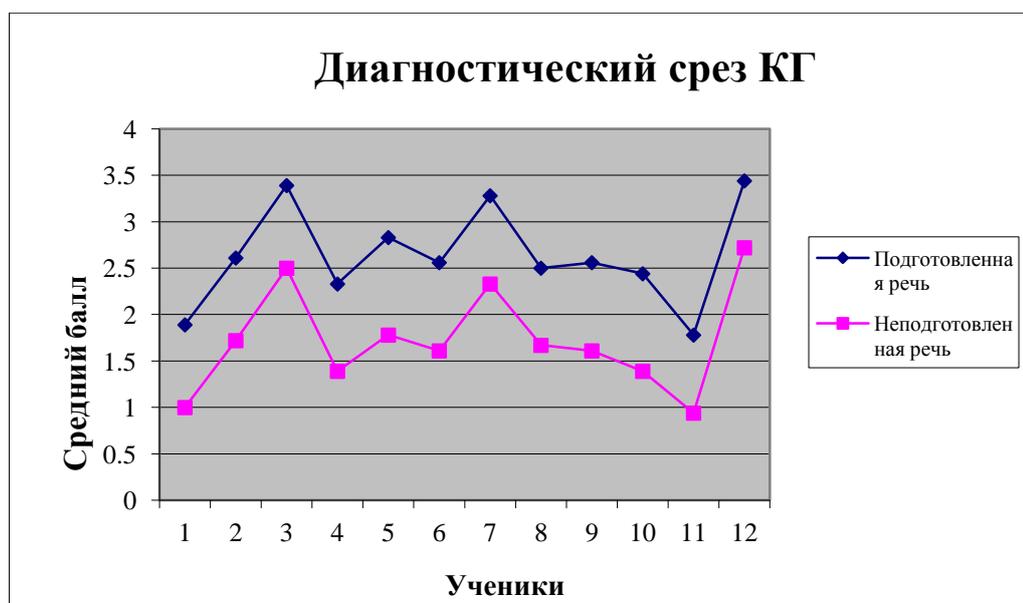


Рисунок 7. Средние баллы по подготовленной и неподготовленной речи в контрольной группе до проведения эксперимента

На рисунках видно, что в обеих группах ЭГ и КГ до проведения экспериментального обучения имеется существенный разрыв показателей по среднему баллу в подготовленной и неподготовленной речи (2,78 (подготовленная речь) и 1,90 (неподготовленная речь) в ЭГ и 2,63 (подготовленная речь) и 1,72 (неподготовленная речь) в КГ ).

После проведения экспериментального обучения по аналогии с обработкой данных диагностического среза, нами был вычислен общий средний балл устных ответов учащихся отдельно в подготовленной неподготовленной речи в КГ и ЭГ.

Полученные результаты вычисления приведены в таблице 20.

Таблица 20

Общий средний балл устных ответов учащихся в подготовленной и неподготовленной речи в КГ и ЭГ(итоговый срез)

ЭГ	ПР	НПР	КГ	ПР	НПР
Дмитрий А.	4,56	4,00	Лев Ж.	2,83	2,44
Полина Д.	4,50	4,11	Анастасия З.	3,22	2,89
Юлия Д.	4,33	3,89	Александр К.	3,56	3,22
Екатерина К.	4,56	4,17	Дмитрий К.	3,06	2,27
Анна П.	4,56	4,33	Елизавета К.	3,22	2,72
Мария Р.	4,17	3,89	Луиза К.	3,11	2,78
Марина Р.	4,50	4,06	Анжелика Л.	3,78	3,28

Дмитрий С.	4,44	4,22	Алексей Л.	2,94	2,83
Максим Г.	4,39	4,17	Максим П.	3,11	2,89
Михаил Ю.	4,67	4,50	Софья П.	3,00	2,67
Алена У.	4,56	4,64	Роксана Р.	2,72	2,56
Данила Я.	4,78	4,67	Арсений С.	3,89	3,67
<b>Итого в ЭГ</b>	<b>4,50</b>	<b>4,17</b>	<b>Итого в КГ</b>	<b>3,20</b>	<b>2,89</b>

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграмм (рис. 8, рис.9).

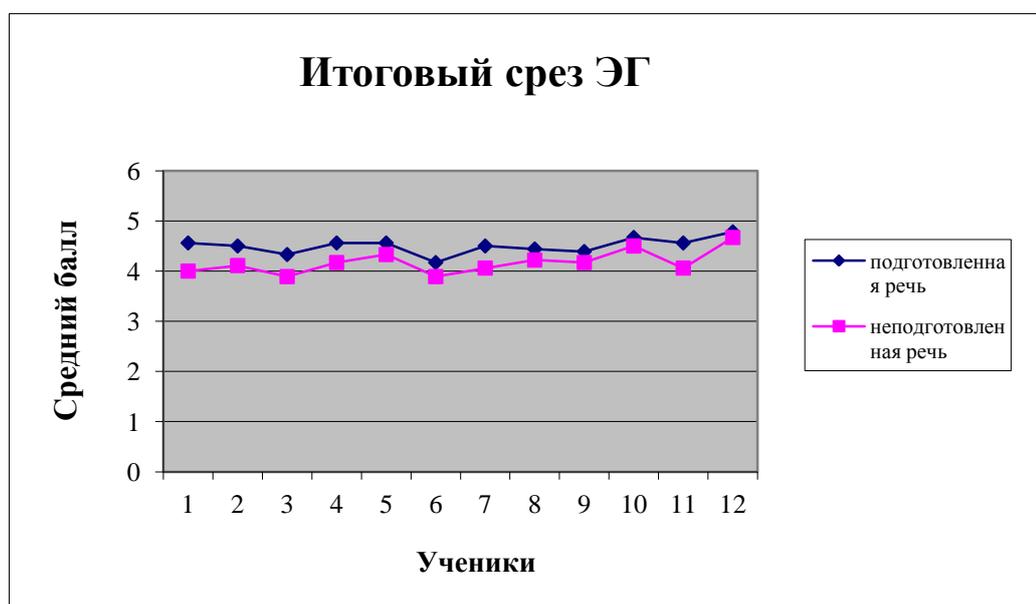


Рисунок 8. Средние баллы по подготовленной и неподготовленной речи в экспериментальной группе после проведения эксперимента

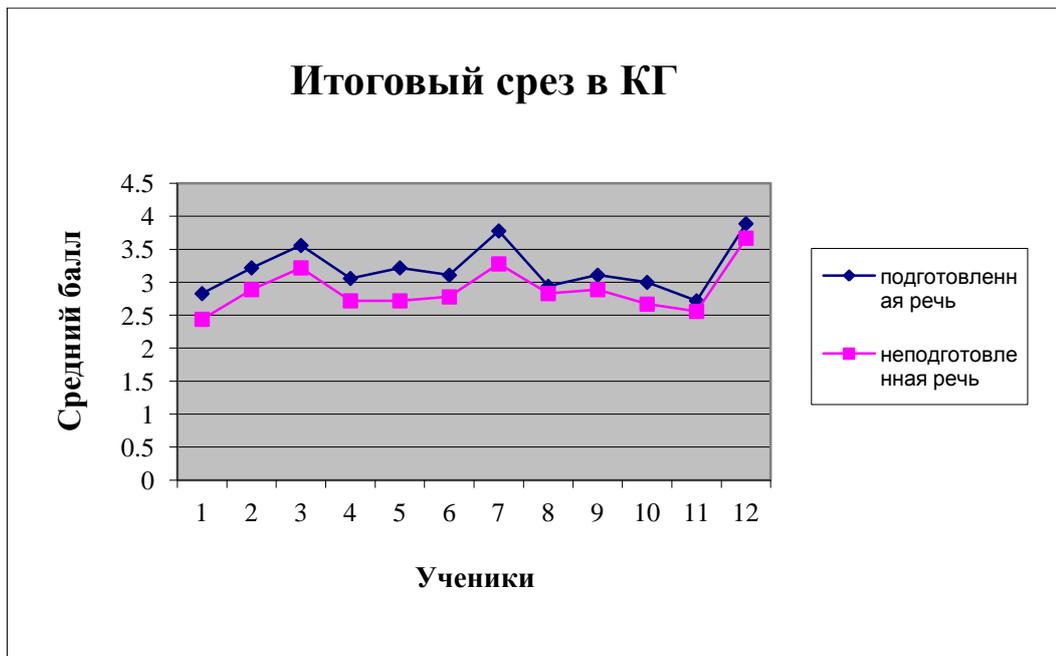


Рисунок 9. Средние баллы по подготовленной и неподготовленной речи в контрольной группе после проведения эксперимента

На рисунках видно, что в обеих группах (ЭГ и КГ) уменьшился разрыв показателей по среднему баллу в подготовленной и неподготовленной речи после проведения экспериментального обучения: в ЭГ 4,50 - подготовленная речь и 4,17 - неподготовленная речь; в КГ и 3,20 - подготовленная речь и 2,89 - неподготовленная речь. При этом, большинство минимальных показателей было обнаружено в КГ. Помимо этого, сам показатель среднего балла в ЭГ намного выше чем в КГ. Полученный результат свидетельствует об успешности проведения экспериментального обучения в ЭГ.

Наиболее показательным аналитическим шагом является изучение эффективности влияния проведенного экспериментального обучения на каждую из сторон диалогического общения. Результаты исследования последовательно представлены ниже.

#### *1. Коммуникативная сторона диалогического общения.*

Нами был вычислен общий средний балл по количественным и качественным критериям в КГ и ЭГ до и после проведения эксперимента.

Полученные результаты вычисления приведены в таблице 21.

Таблица 21

Сводная таблица по средним баллам за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (коммуникативная сторона диалогического общения)

Группа	До/ После экс-го обучения	КОММУНИКАТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ								Итого
		К 1-1	К 1-2	К 1-3	Ср.балл по колич. критериям	К 1-4	К 1-5	К 1-6	Ср.балл по кач. критериям	
ЭГ	До	2,88	2,58	2,38	2,61	3,63	3,17	2,71	3,17	2,89
	После	4,63	4,21	4,46	4,43	4,71	4,75	4,67	4,71	4,57
КГ	До	2,75	2,67	2,25	2,56	2,92	2,83	2,67	2,81	2,68
	После	3,17	3,21	2,88	3,08	3,67	3,46	3,33	3,49	3,28

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 10).

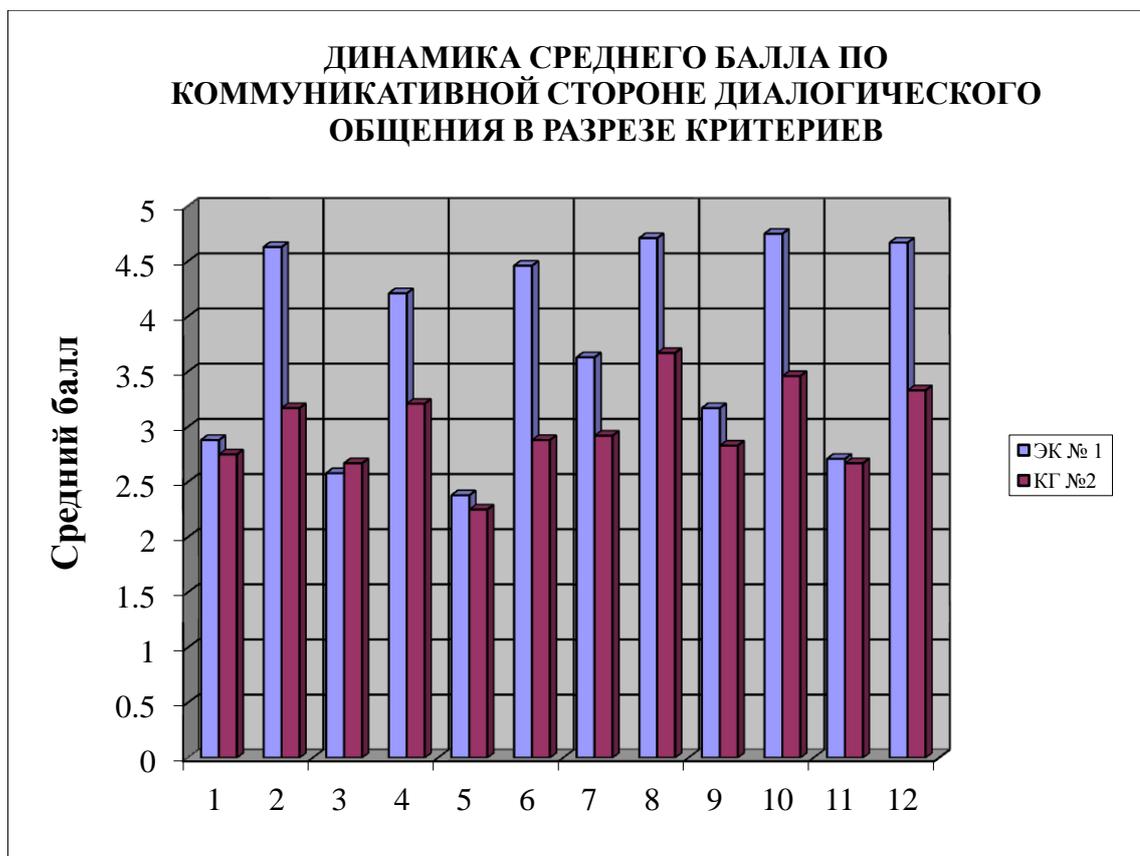


Рисунок 10. Динамика изменений общего среднего балла за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (коммуникативная сторона диалогического общения)

## 2. Перцептивная сторона диалогического общения.

Нами был вычислен общий средний балл по количественным и качественным критериям в КГ и ЭГ до и после проведения эксперимента.

Полученные результаты вычисления приведены в таблице 22.

Таблица 22

Сводная таблица по средним баллам за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (перцептивная сторона диалогического общения)

Группа	До/ После экс-го обучения	ПЕРЦЕПТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ								Итого
		К 2-1	К 2-2	К 2-3	Ср.балл по колич. критериям	К 2-4	К 2-5	К 2-6	Ср.балл по кач. критериям	
ЭГ	До	1,58	1,79	2,33	1,90	1,50	1,88	2,08	1,82	1,86
	После	3,83	3,71	4,29	3,94	3,83	4,21	4,38	4,14	4,04
КГ	До	1,58	1,63	2,17	1,79	1,50	1,58	1,83	1,64	1,72
	После	2,38	2,58	2,88	2,61	2,75	2,46	2,67	2,63	2,62

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 11).

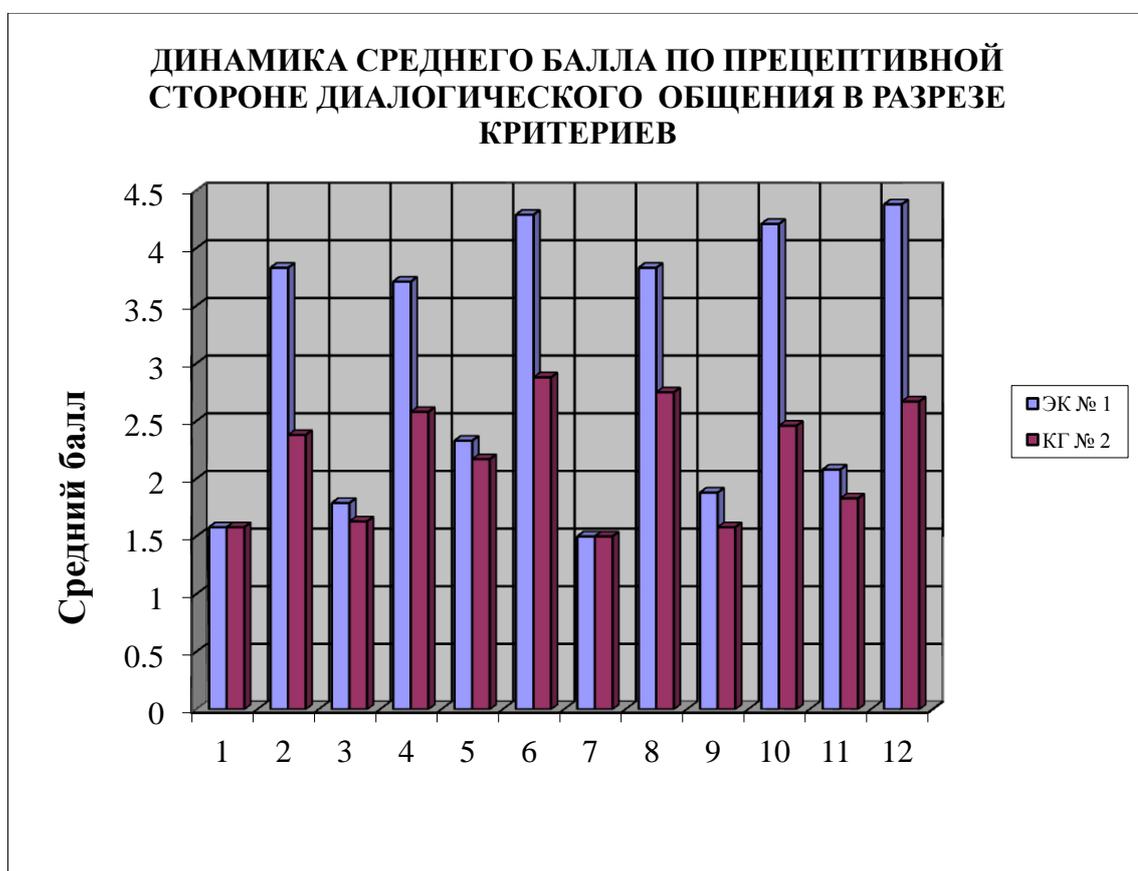


Рисунок 11. Динамика изменений общего среднего балла за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (коммуникативная сторона диалогического общения).

### *3. Интерактивная сторона диалогического общения.*

Нами был вычислен общий средний балл по количественным и качественным критериям в КГ и ЭГ до и после проведения эксперимента.

Полученные результаты вычисления приведены в Таблице 23.

Сводная таблица по средним баллам за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (интерактивная сторона диалогического общения)

Группа	До/ После экс-го обучения	ИНТЕРАКТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ								Итого
		К 3-1	К 3-2	К 3-3	Ср.балл по колич. критериям	К 3-4	К 3-5	К 3-6	Ср.балл по кач. критериям	
ЭГ	До	2,92	1,58	2,17	2,22	2,75	2,42	1,83	2,33	2,28
	После	4,83	4,21	4,50	4,51	4,63	4,33	3,88	4,28	4,40
КГ	До	2,83	1,83	1,92	2,19	2,42	2,00	1,83	2,08	2,14
	После	3,67	3,13	2,88	3,22	3,33	3,29	3,13	3,25	3,24

Полученные данные были обработаны и наглядно представлены в виде диаграммы (рис. 12).

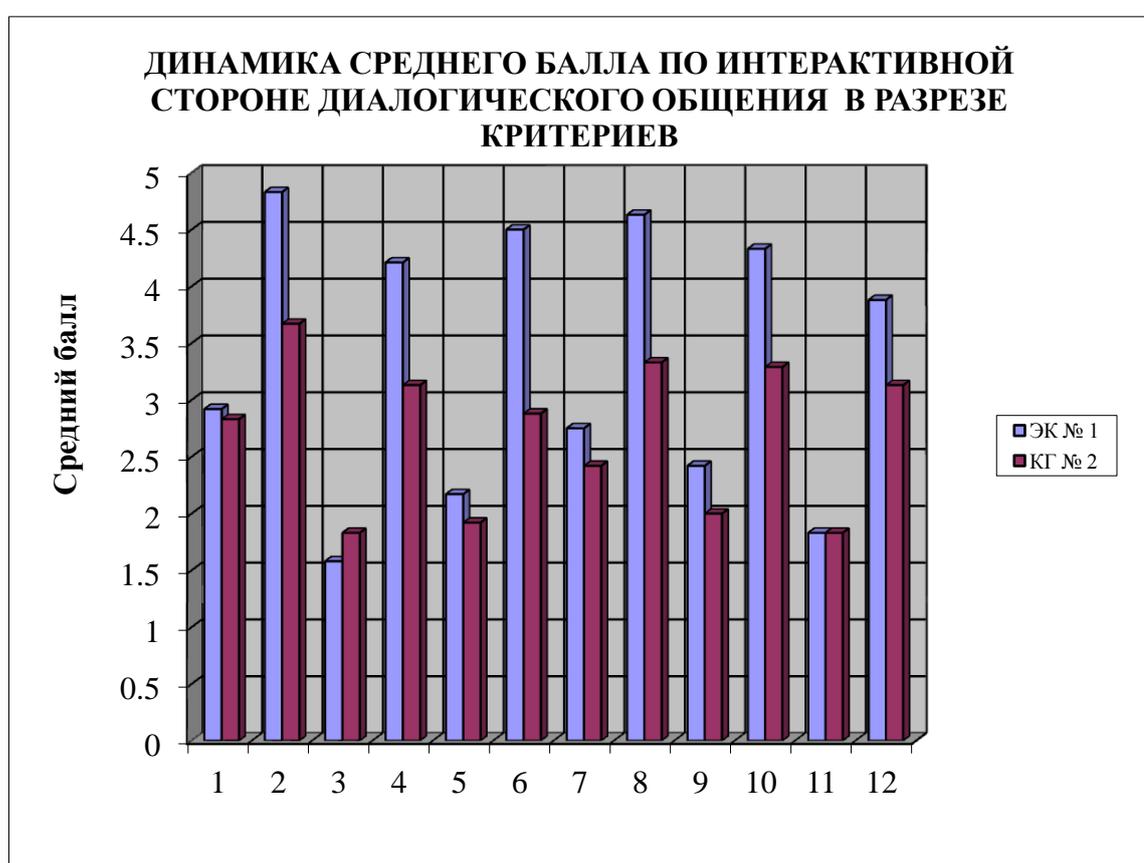


Рисунок 12. Динамика изменений общего среднего балла за количественные и качественные критерии до и после проведения эксперимента (коммуникативная сторона диалогического общения).

На основании представленных данных можно сделать следующие выводы по результатам экспериментального обучения:

1) прирост среднего балла по всем сторонам диалогического общения в ЭГ после проведения экспериментального обучения существенно выше, чем в КГ (коммуникативная сторона общения: прирост в ЭГ - 58%, прирост в КГ - 22%; перцептивная сторона общения: прирост в ЭГ - 217%, прирост в КГ - 52%; интерактивная сторона общения: прирост в ЭГ - 93%, прирост в КГ - 51%.);

2) разрыв между показателями среднего балла в ЭГ и КГ по всем сторонам диалогического общения увеличился после проведения экспериментального обучения (коммуникативная сторона общения: разрыв между ЭГ и КГ до - 0,21 балла, разрыв между ЭГ и КГ после - 1,29 балла; перцептивная сторона общения: разрыв между ЭГ и КГ до - 0,14 балла, разрыв между ЭГ и КГ после - 1,42 балла; интерактивная сторона общения: разрыв между ЭГ и КГ до - 0,14 балла, разрыв между ЭГ и КГ после - 1,16 балла.);

3) динамика роста показателей среднего балла перцептивной и интерактивной сторон диалогической речи в ЭГ до и после экспериментального обучения существенно выше, чем у аналогичных показателей для коммуникативной стороны.

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностического и итогового срезов на основе математической обработки статистических данных подтверждает эффективность разработанной методической модели развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Обучение старшекласников общению на иностранном языке с целью комплексного развития иноязычных умений диалогической речи основывается на системе принципов, состоящей из трех групп принципов: общедидактических, методических и частнометодических. Принципы первой и второй группы отобраны в соответствии с их значимостью в процессе развития искомых умений. Группа частнометодических принципов представлена следующими принципами: 1) принцип создания условий для активной межличностной деятельности субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге; 2) принцип организации взаимодействия субъектов в иноязычном коммуникативном тренинге; 3) принцип управления социально-коммуникативным развитием субъектов в условиях иноязычного коммуникативного тренинга. Частнометодические принципы сформулированы впервые согласно основным положениям настоящего исследования.

На основании теоретических положений, изложенных в Главе 1, была разработана модель развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга. В структуре данной модели были выделены следующие взаимосвязанные блоки: стратегический, целевой, концептуальный, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный. Целевой, концептуальный и организационно-деятельностный блоки модели реализуются посредством применения определенных учебных стратегий, технологий, методов и приемов обучения, форм работы и разработанной системы упражнений.

Реализация разрабатываемой модели развития умений диалогической речи старшекласников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга, предполагает включение в ее состав следующих типов упражнений: коммуникативно-стимулирующие, коммуникативно-аналитические, коммуникативно-конструирующие, коммуникативно-закрепляющие, коммуникативно-развивающие, коммуникативно-рефлексивные.

Эффективность предложенной методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга была проверена в ходе экспериментального обучения на базе средних общеобразовательных школ Нижнего Новгорода в условиях естественного обучения в группах по иностранному языку. Сравнительный анализ данных итогового и диагностического срезов показывает значительный прирост количества учащихся с высоким уровнем развития умений диалогической речи на иностранном языке и увеличением показателей успешности выполнения заданий в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Это позволило сделать вывод об эффективности разработанной методической модели обучения. У испытуемых в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, значительно уменьшился разрыв показателей по среднему баллу в подготовленной и неподготовленной речи. Прирост среднего балла по всем сторонам диалогического общения в экспериментальной группе после проведения экспериментального обучения стал существенно выше, чем в контрольной группе. Существенный рост показателей среднего балла по уровню развития умений перцептивной и интерактивной сторон диалогической речи в экспериментальной группе до и после экспериментального обучения существенно выше, чем у аналогичных показателей в контрольной группе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем диссертационном исследовании предпринята попытка теоретического и практического решения проблемы организации процесса иноязычного обучения в старших классах, направленного на развитие умений диалогической речи на иностранном языке средствами технологии иноязычного коммуникативного тренинга.

1. По итогам изучения современных отечественных и зарубежных научных исследований, ознакомления с государственными документами, регулирующими изменения и отражающими основные тенденции системы иноязычного образования в старших классах средней общеобразовательной школы Российской Федерации, а также непосредственного наблюдения за процессом обучения иностранному языку в старших классах, была обоснована актуальность исследования и выявлена значимость развития умений диалогической речи как одной из главных целей обучения иностранным языкам.

2. Выделены ключевые психофизиологические особенности современных старшеклассников - представителей поколения «Z». К ним относятся: а) небольшой жизненный и учебный опыт коммуникации в условиях живого общения; б) невозможность получения нового опыта межличностного взаимодействия в условиях реальной коммуникации; в) затруднения в развитии гибких навыков межличностного и социального взаимодействия «soft skills».

3. Уточнено, что технология иноязычного коммуникативного тренинга, применяемая при обучении старшеклассников, представляет собой современную технологию обучения, направленную на активное развитие умений диалогической речи на иностранном языке в процессе интенсивного межкультурного взаимодействия.

Разработан процессуальный компонент иноязычного коммуникативного тренинга, включающий в себя следующие этапы: 1) вводно-ознакомительный этап; 2) этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации; 3) этап поиска эффективных способов осуществления диалогического

взаимодействия; 4) этап развития умений диалогической речи на микроуровне; 5) этап развития умений диалогической речи на макроуровне; 6) этап рефлексии.

Также установлено соответствие между этапами иноязычного коммуникативного тренинга и развиваемыми диалогическими умениями коммуникативной, перцептивной и интерактивной стороны диалогического общения на иностранном языке.

4. Создана методическая модель развития умений диалогической речи старшеклассников с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга, которая состоит из шести блоков: стратегического, целевого, концептуального, содержательного, организационно-деятельностного и аналитико-результативного.

5. Предложено наполнение организационно-деятельностного блока модели развития умений диалогической речи старшеклассников с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга, в который вошли определенные учебные стратегии, технологии, методы, приемы, формы работы и система упражнений.

Система упражнений иноязычного коммуникативного тренинга включает следующие их виды: 1) коммуникативно-стимулирующие; 2) коммуникативно-аналитические; 3) коммуникативно-конструирующие; 4) коммуникативно-закрепляющие; 5) коммуникативно-развивающие; 6) коммуникативно-рефлексивные.

6. На основании данных количественного и качественного анализ полученных результатов экспериментального обучения доказана эффективность предложенной методической модели развития умений диалогической речи старшеклассников с применением технологии иноязычного коммуникативного тренинга и целесообразность ее использования на уроке иностранного языка в старшей школе. Таким образом, выполненное исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу.

Перспективность данного исследования связана с возможностью применения аналогичных методических моделей для обеспечения

профессионального роста и развития учителей в рамках курсов повышения квалификации в Центрах непрерывного повышения профессионального мастерства «Учитель будущего» в рамках национального проекта «Образование».

Основные положения диссертационного исследования могут быть использованы при разработке аналогичной модели развития умений диалогической речи на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга для учащихся старшей школы, изучающих иностранный язык на углубленном уровне.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адлер, А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. — Москва: Когито-Центр, 2002. — 220 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — Москва: Икар, 2009. — 448 с.
3. Андреев В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования (теория и практика обучения языкам) / В.И. Андреев. — Москва: Икар, 2010. — 446 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для студентов вузов. / Г.М.Андреева. — Москва: Аспект-Пресс, 2001. — 375 с.
5. Ариян, М.А. Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика [Текст]: (монография) / М.А. Ариян. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. — 188 с.
6. Ариян, М.А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2008. — №7. — С. 3-8.
7. Ариян, М.А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 1. — С. 3-11.
8. Ариян, М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Ариян Маргарита Анастасовна. — Нижний Новгород, 2009. — 382 с.
9. Архипова, Е.Г. Подготовка специалистов бизнес-сферы к преодолению коммуникативных барьеров в процессе тренингового обучения: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Архипова Елена Геннадьевна. — Москва, 2012. — 212 с.

10. Асадчих, В.Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Асадчих Виктория Юрьевна. — Курск, 2009. — 218 с.
11. Атлас новых профессий [сайт]. — URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 26.02.2020).
12. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. — Москва: Педагогика, 1989. — 558 с.
13. Бакли, Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли; пер. с англ. А. Татлыбаевой. — 4-е изд., междунар. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 351 с.
14. Барабанщиков, В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. — Москва: Когито-Центр, 2006. — 241 с.
15. Батчаева, З.А. Формирование коммуникативных умений старшеклассников в процессе изучения английского языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01/ Батчаева Зарима Ахматовна. — Карачаевск, 2004. — 186 с.
16. Бахтин, М.М. Собр. соч. В 7 т. Т.5. Работы 1940-х - начала 1960-х годов. М.: Русское слово, 1996. 344 с.
17. Беленкова, Н.М. Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: стартовые уровни владения языком А2-В1: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Беленкова Наталия Марковна. — Москва, 2010. — 310 с.
18. Белл, Д. Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В.Л. Иноземцев. — Москва: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. — 304 с.
19. Белогрудова, В.П. Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции / В.П. Белогрудова, М.А. Мосина // Пермский педагогический журнал. — 2011.— № 2. — С. 71-76.

20. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1965. — 228с.
21. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. — Москва: Педагогика, 1996. — 243 с.
22. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. — Москва: Русский язык, 1977. — 288 с.
23. Блох М.Я. Строй диалогической речи / М.Я. Блох, С.М. Поляков. — Москва: Прометей, 1992. —153 с.
24. Бобнева, М.И. Психологические механизмы регуляции социального поведения / М.И. Бобнева, В.В. Шорохова. —Москва: Наука, 1979. — 339 с.
25. Богданов, А.А. Тектология: (всеобщая организационная наука): в 2-х книгах / А.А. Богданов. — Москва: Экономика, 1989. — Кн. 1. — 304 с.
26. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
27. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. — Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
28. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — Москва:Питер, 2008. — 398 с.
29. Большаков, В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. — СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. — 379 с.
30. Бондаренко, Т.А. Общение в виртуальном мире интернета / Т.А. Бондаренко // Вестник Донского государственного технического университета. — 2009. — № 4(43). — Т.9. — С.216-223.
31. Брунер, Дж. С. Психология познания : за пределами непосредственной информации / Дж.С. Брунер; пер. с англ. К.И. Бабицкого. — Москва: Прогресс, 1977. — 412 с.
32. Буева, Л.П. Общественный прогресс и гуманизм / Л.П. Буева. — Москва: Знание, 1985. — 64 с.

33. Бурнард, Ф. Тренинг межличностного взаимодействия: элементы теории и практическое руководство. Подготовка, проведение и оценка тренинга: критерии и процесс. Развивающие упражнения / Ф. Бурнард. — Санкт-Петербург: Питер, 2001. — 301 с.

34. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязыч. общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. — Обнинск: Титул, 2001. — 128 с.

35. Валлерстайн, И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн; пер. с англ. П. М. Курдюкина. — Санкт-Петербург: Университетская книга, 2001. — 416 с.

36. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация сборник работ / Т.А. Ван Дейк; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. — Москва: Прогресс, 1989. — 310 с.

37. Вачков, И.В., Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учебное пособие / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 272 с.

38. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая; пер. с англ. Анна Вежбицкая; отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. — Москва: Рус. слов., 1996. — 411 с.

39. Верещагин, Е.М., Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — Москва: «Индрик», 2005. — 1037 с.

40. Воробьев, Г.А. Веб-квест в развитии социокультурной компетенции [Текст]:(монография) / Г.А. Воробьев. — Пятигорск: ПГЛУ, 2007. — 168 с.

41. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — 6-е изд. испр. — Москва: Лабиринт, 2005. — 349 с.

42. Вчерашняя, М.А. Коммуникативный тренинг как форма организации профессионально-ориентированного иноязычного обучения специалистов

индустрии туризма дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 /  
Вчерашняя Мира Алексеевна. — Калининград, 2010. — 209 с.

43. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. — Москва: Изд-во МГУ, 1985. — 45 с.

44. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 8-е изд., испр. и доп. — Москва: Академия, 2005. — 336 с.

45. Гамезо, М.В., Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. — Москва: Пед. о-во России, 2003. — 508 с.

46. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению: общепедагогический подход: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Гейхман Любовь Кимовна. — Екатеринбург, 2003. — 426 с.

47. Глумова, Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации / Е.П. Глумова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2013. — Вып. 21. — С. 146-154.

48. Голубева, Н.А. Коннотация как феномен прецедентности / Н.А. Голубева // Когнитивные исследования языка. — 2018. — Вып. XXXII: В поисках смыслов языка. — С. 465- 472.

49. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Голуман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — Москва: АСТ: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. — 478 с.

50. Грецов, А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А. Азбель. — Москва: Питер, 2012. — 201 с.

51. Гришаева, Л.И., Введение в теорию межкультурной коммуникации учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации» направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» /

Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. — 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. — 331 с.

52. Гром, Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Гром Екатерина Николаевна. — Москва, 1999. — 315 с.

53. Гусева, А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению ( школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык ): дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Гусева Антонина Васильевна. — Москва, 2002. — 235 с.

54. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей / В.В. Давыдов. — Томск: «Пеленг», 1995. — 144 с.

55. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед.: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В.В. Давыдов. — Москва: Академия, 2004. — 282 с.

56. Данчук, М.П. Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность / М.П. Данчук // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2007. — № 2. — С. 118-123.

57. Дмитриева, Е.Н. Смысловая основа когнитивной деятельности личности в обучении: философский аспект / Е.Н. Дмитриева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2008. — Вып.3. — С. 100-110.

58. Добрыднева, Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии [Текст]: (монография) / Е.А. Добрыднева. — Волгоград: Перемена, 2000. — 223 с.

59. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. — Москва: Просвещение, 1991. — 192 с.

60. Ежова, Н.Н. Научись общаться!: коммуникативные тренинги / Н.Н. Ежова. — Москва: Феникс, 2014. — 250 с.

61. Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга. (Теорет. и метод. основы психол. тренинга, знания и техники, полезн. ведущему тренинговой группы, упражнения, игры и метафоры в тренинге) / О.В. Евтихов. — Санкт-Петербург: Речь, 2005. — 254 с.
62. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
63. Жаркова, Т.И. Развитие навыков устной речи старшеклассников и абитуриентов (на материале французского языка): дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Жаркова Татьяна Ивановна. — Челябинск, 2000. — 131 с.
64. Железнякова, О.М. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О.М. Железнякова // *Alma Mater*. — 2013. — № 2. — С. 67–70.
65. Жигалев, Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе язык и культура / Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников // *Народное образование. Педагогика*. — 2017. — № 37. — С. 153-165.
66. Жинкин, Н.И. Язык - речь - творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избранные труды / Н.И. Жинкин. — Москва: Лабиринт, 1998. — 364 с.
67. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. — М.: Гардарики, 2004. — 223 с.
68. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Виды и цели тренинга. Личностная динамика участников тренинга. Роль и личность ведущего [Текст]: (монография) / Т.В. Зайцева. — Санкт-Петербург: Речь; Москва: Смысл, 2002. — 80 с.
69. Захаров, В.П. Социально-психологический тренинг / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. — Ленинград: ЛГУ, 1989. — 321 с.
70. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.

71. Иванова, Л. Ю. Комплекс тренинговых упражнений как средство формирования коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Лидия Юрьевна. — Екатеринбург, 2007. — 204 с.

72. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. — Москва: Питер, 2009. — 573 с.

73. Исаева, М.А. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува / М.А. Исаева // Знание. Понимание. Умение. — 2011. — № 3. — С. 290–295.

74. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия: учеб. для вузов / Б.Д. Карвасарский. — 2-е изд., перераб. — Санкт-Петербург: Питер, 2012. — 379 с.

75. Карцева, Е.Ю. Социо-аффективные стратегии обучения английскому языку в вузе / Е.Ю. Карцева, Д.В. Тавберидзе // Интернет - журнал «Мир науки». — 2018. — №6. — Том.6. — С.1-10. [сайт]. — URL:<https://mirnauki.com/PDF/132PDMN618.pdf> (дата обращения: 28.02.2020).

76. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. под ред. О. И. Шкаратана. — Москва: Гос. ун-т Высш. шк. экономики, 2000. — 606 с.

77. Келли, Дж. А. Теория личности : Психология личностных конструктов / А. Дж. Келли; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. — Санкт-Петербург: Речь, 2000. — 248 с.

78. Киричук, Н.А. Тренерский сундучок / Н.А. Киричук. — Новосибирск: Ин-кварти, 2001. — 64 с.

79. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Г.А. Китайгородская. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та; Самара: Самар. фил., 1991. — 131 с.

80. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта [Текст]: (монография) / М.В. Кларин. — 2-е изд. — Москва: Луч, 2016. — 637с.

81. Ковылева, Ю.А. Групповая учебная деятельность старшеклассников как фактор развития коммуникативных компетенций: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01/ Ковылева Юлия Эдуардовна. — Москва, 2009. — 228 с.

82. Ковалева, Т.М. Практика работы с процессом индивидуализации. Анализ локальных школьных проектов /Т.М. Ковалева // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: сб. науч. тр. по материалам IV всерос. науч. конф. / отв. ред. А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская. — Томск: Пилад, 2000. — С. 49–64.

83. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — Москва: ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «Март», 2005. — 448 с.

84. Колшанский, Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. — 5-е изд. — Москва: Ленанд, 2014. — 100 с.

85. Кон, И.С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И.С. Кон. — Москва: Просвещение, 1980. — 191 с.

86. Кон, И.С. Социологическая психология: избранные психологические труды/ И.С. Кон. — Москва: Моск. психол.- социал. ун-т; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 554 с.

87. Конецкая, В.П. Социология коммуникации: учебник / В. П. Конецкая. — Москва: Междунар. ун-т бизнеса и упр, 1997. — 302 с.

88. Коряковцева, Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 2. — С. 2-10.

89. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 940 с.

90. Кривцова, С.В. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. Тренинг для педагогов / С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматулина. — 4-е изд., испр. и доп. — Москва: Генезис, 2004. — 183 с.

91. Крутецкий, В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1965. — 316 с.
92. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. — Москва: Просвещение, 1972. — 255 с.
93. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе [Текст]: (монография) / Э. Г. Крылов. — Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2018. — 374 с.
94. Куклина, С.С. Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и ее реализация (базовый курс английского языка): автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Куклина Светлана Станиславовна. — Ярославль, 2009. — 47 с.
95. Курдюмова, И.М. Теория обучения в действиях Р. Реванса как путь к совершенствованию учебного процесса / И.М. Курдюмова // Современные тенденции развития науки и технологии. — 2015. — № 8. — С.74-78.
96. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / Ю.З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. — 66 с.
97. Лаврентьева, Е.А. Антропоцентрическая основа коммуникативной парадигмы современного англоязычного научного текста / Е.А. Лаврентьева // Мир науки, культуры, образования. — 2008. — № 4(11). — С. 73-75.
98. Лапин, В.Г. Развитие коммуникативных умений учащихся колледжа на основе лично ориентированного тренинга: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Лапин Владимир Геннадьевич. — Челябинск, 2006. — 195 с.
99. Леванова, Е.А. Игра в тренинге: личный помощник тренера / Е.А. Леванова, В.А. Плешаков, А.Н. Соболева. — Москва: Питер, 2011. — 368 с.
100. Леонтьев, А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — 6-е изд. Москва: URSS, 2010. — 211 с.
101. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2005. — 431 с.

102. Леушина, И.В. «Язык» в системе непрерывного образования / И.В. Леушина, И.В. Илларионов // Высшее образование в России. — 2003. — №2. — С. 77 – 79.

103. Ли, Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. — 3-е изд. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 216 с.

104. Лидерс, А.Г. Групповой психологический тренинг со старшеклассниками и студентами / А.Г. Лидерс. — Москва: Этерна, 2009. — 411 с.

105. Линченко, Е.В. Обучение устному иноязычному общению студентов старших курсов языковых факультетов на материале средств массовой информации: английский язык как второй иностранный: на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Линченко Елена Викторовна. — Санкт-Петербург, 2003. — 301 с.

106. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 318 с.

107. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — Москва: Наука, 1999. — 349 с.

108. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под редакцией Е.Д. Хомской. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.

109. Максимова, М.В. Интерактивность коммуникации в образовательном процессе современной школы / М.В. Максимова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2011. — № 3 (71). — Ч.1. — С. 104 - 110.

110. Макшанов, С.И. Принципы психологического тренинга / С.И. Макшанов // Журнал практического психолога. — 1999. — № 3. — С. 13-38.

111. Макшанов, С.И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 19.00.03 / Макшанов Сергей Иванович. — Санкт-Петербург, 1998. — 322 с.

112. Макшанцева, Н.В. Иностранный & русский язык: новый профиль подготовки будущего учителя / Н.В. Макшанцева // Профессионализм учителя как условие качества образования. Сборник научных трудов IV международного

форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. — Казань, 2018. — С. 3-8.

113. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг: методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И. Марасанов. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Совершенство, 1998. — 206 с.

114. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. — Москва: Просвещение, 1983. — 96 с.

115. Ментс, М. Ван. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр = The Effective use of Role-play: Теория и практика ролевых игр. Психодрама, социодрама. Интерактив. ролевые игры / М.Ван. Ментс. — 3-е изд., междунар. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 207 с.

116. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. — Обнинск: Титул, 2012. — 464 с.

117. Мильруд, Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи / Р.П. Мильруд // Язык и культура. — 2015. — № 1 (29). — С. 104–121.

118. Милюшенко, Т.В. Коммуникативный тренинг как средство совершенствования иноязычных устно-речевых умений студентов неязыкового вуза (на материале английского языка): дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Милюшенко Татьяна Валерьевна. — Екатеринбург, 2006. — 238 с.

119. Министерство просвещения Российской Федерации [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 01.10.2019).

120. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. — Москва, 1996. — 144 с.

121. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий [Текст]: (монография) / В.М. Монахов. — Волгоград: Перемена, 2006. — 318 с.

122. Мосина, М.А., Использование информационно коммуникационных технологий в проектной деятельности школьников на уроках иностранного языка / М.А. Мосина, С.С. Юшманова // Проблемы романо-германской филологии,

педагогике и методики преподавания иностранных языков. —2018. — № 14. — С.161-170.

123. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. — 568 с.

124. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. — Москва: Просвещение, 1984. — 112 с.

125. Муравьева, Н.Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка)/ Н.Г. Муравьева // Образование и наука. — 2003. — № 3 (102). — С 121-130.

126. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений / В.С. Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательский центр «Академия», 2006. — 608 с.

127. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В.Н. Мясичев. — Москва: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та : Воронеж : МОДЭК, 2003. — 398 с.

128. Мясичев, В.Н. Основы общей и медицинской психологии: для учащихся мед. училищ / В.Н. Мясичев, Б.Д. Карвасарский, С.С. Либих, И.М. Тонконогий. — 2-е изд. с изм. — Ленинград: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1975. — 223 с.

129. Назаров, М.М. Массовая коммуникация и общество. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию исследования = Mass communication and society theory and research introduction / М.М. Назаров. — Москва: Аванти Плюс, 2004. — 427 с.

130. Национальный проект образование [сайт].—URL: <https://projectobrazovanie.ru> (дата обращения: 05.11.2019).

131. Нурминский, И.И. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И.И. Нурминский, Н.К. Гладышева. — Москва: Педагогика, 1991. — с. 221.

132. Оберемко, О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского

государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2014. — Вып.26. — С.101-114.

133. Обдалова, О.А. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу / О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 7 (25). — Ч. I. — С. 148-153.

134. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 222 с.

135. Первушина, В.Н. Особенности коммуникации в киберпространстве / В.Н. Первушина, Л.М. Савушкин // Вестник ВГУ. Серия Философия. — 2017. — № 1. — С. 59-71.

136. Петровская, Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. — Москва: Смысл, 2007. — 686 с.

137. Пистер, Е.И. Инновационное развитие в условиях VUCA-мира / Е.И. Пистер, А.В. Рубинская, Ю.А. Безруких // Экономика и менеджмент систем управления. — 2018. — № 3. — Т 29. — С.263-268.

138. Поршнева, Е.Р. Формирование межкультурной компетенции – задача этапа лингвистической подготовки переводчиков / Е.Р. Поршнева // Лингвистические основания межкультурной компетенции в среде европейских языков: сб.тез. междунар. науч. конф. 15 – 16 ноября 2001. НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Ч.II. — Нижний Новгород, 2002.— С. 99-100.

139. Приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 N 1089 (ред. от 07.06.2017) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [сайт]. — URL:<http://www.edu.ru/documents/view/61154/> (дата обращения: 19.04.2020).

140. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [сайт]. — URL: [http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325\\_06](http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06) (дата обращения: 06.09.2019).

141. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. — Москва: Аспект Пресс, 2003. — 285 с.

142. Пузиков, В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г. Пузиков. — Санкт-Петербург: Изд. «Речь», 2007. — 224 с.

143. Решетов, А.В. Коммуникативные тренинги как средство профессиональной подготовки студентов туристского вуза: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Решетов Алексей Владимирович. — Химки, 2006. — 233 с.

144. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. — Москва: Владос, 2001. — 334 с.

145. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М. Злотник. — Москва: Эксмо-Пресс, 2001. — 414 с.

146. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — Москва: Питер, 2015. — 705 с.

147. Рубштейн, Н.В. Тренинг общения за 14 дней: экспресс-курс эффективной коммуникации / Н.В. Рубштейн. — Москва: Эксмо, 2010. — 143 с.

148. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология: новые технологии обучения иностранным языкам. Психолингвистика. Лингвопсихология. Лингвопедагогика. Акмеология и онтогенез. Психотерапия в обучении. Интегративный лингво-психологический тренинг / И.М. Румянцева. — Москва: ПЕР СЭ: Логос, 2004. — 316 с.

149. Савруцкая, Е.П. Культурные коды в системе факторов национальной безопасности / Е.П. Савруцкая // Понимание вселенского и национального в русской православной мысли XXVIII Рождественские православно-философские чтения. — Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. — С. 45-51.

150. Савченко, И.А. Многоэтническое сообщество в поисках маршрута интеграции: идеология, наука и практика [Текст]: (монография) / И.А. Савченко. — 2-е изд. — Москва: ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 214 с.

151. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. — Москва, 1992. — 528 с.
152. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — Москва: Народное образование, 1998. — 256 с.
153. Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательный вузовской среде /Т.В. Семеновских // Наукоеведение: интернет-журнал. — 2014. — Вып. 5.[сайт] . — URL: <http://naukovedenie.ru>. (дата обращения: 20.04.2017).
154. Сепир, Э. Языки как образ мира / Э. Сепир — Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Terra Fantastica, 2003. —568 с.
155. Серебрянцева, О.Г. Аффективные стратегии учения и развитие умений речевого самоконтроля в процессе овладения иностранным языком / О.Г. Серебрянцева // Международный научно-исследовательский журнал. — 2020. — № 2 (92). — Ч.2 — С. 59-62.
156. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 256 с.
157. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. —Москва: Рус. яз., 1981. — 248 с.
158. Скрыпко, М. И. Развитие коммуникативных способностей подростков в условиях личносно ориентированного тренинга : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Скрыпко Михаил Илларионович. — Челябинск, 2002. — 175 с.
159. Слостенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. — Москва: Прометей, 1991. — 246 с.
160. Сорокин, Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. — 2-е изд. — Москва: Ленанд, 2009. — 325 с.
161. Сорокоумова, Г.В. Мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в раннем юношеском возрасте (на примере

профессии учителя иностранного языка): дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук: 19.00.07 / Сорокоумова Галина Вениаминовна. — Москва, 1990. — 215 с.

162. Сохранов, В.В. Инновационные педагогические основы развития отечественной системы образования: учебно-методическое пособие / В.В.

Сохранов, В.Н. Быковский. — Пенза: Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007— 85 с.

163. Стратегия 24 - Национальная информационно-аналитическая сеть: цифровая общероссийская USI-платформа для взаимодействия, бизнеса, власти и общества [сайт]. — URL: <https://strategy24.ru/> (дата обращения: 11.10.2019).

164. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скромная. — Москва: Академический Проект; Трикста, 2006. — 112 с.

165. Сысоев, П.В. Пути проектирования модели непрерывной подготовки преподавателей иностранного языка / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2016. — № 6. — С. 2-14.

166. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. — Москва: МГУ, 1984. — 343 с.

167. Тарева, Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. — 2017. — № 40. — С. 302-320.

168. Таркин, В.Ю. Оптимизация профессиональной подготовки специалистов социально-культурной деятельности на основе тренинговых методов обучения в вузе: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Таркин Владислав Юрьевич. — Москва, 2008. — 177 с.

169. Тер-Минасова, С.Г. Учитель, ученик, учебник в современной России / С.Г. Тер-Минасова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, издательство. — 2016. — № 4. — С. 130-138.

170. Торн, К. Тренинг: настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. — 2-е изд. — Москва: Питер, 2008. — 234 с.
171. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [сайт]. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 19.11.2019).
172. Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.06.2018).
173. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. — Москва: Междунар. пед. акад., 1994. — 192 с.
174. Фетенина, Т.Ю. Педагогический диалог субъектов образовательного процесса как фактор социально-культурного развития студентов-первокурсников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Фетенина Татьяна Юрьевна. — Киров, 2012. — 19 с.
175. Фетисова, Т.А. Агрессивное поведение в интернет-коммуникации. Обзор / Т.А. Фетисова // Вестник культурологии. — 2018. — № 4(87). — С. 185-197.
176. Формановская, Е.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности рус. яз. и лит / Е.И. Формановская. — Москва : Рус. яз., 2002. — 213 с.
177. Фрумкин, К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К.Г. Фрумкин // Ineternum. — 2010. — №1. — [сайт]. — URL:<http://https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 19.04.2019).
178. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 5-е изд., дораб. — Москва: Просвещение, 2014. — 69 с.
179. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. — Москва: Высш. шк., 1989. — 236 с.
180. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.
181. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. — Москва: Изд-во Московского ун-та, 1972. — 121 с.

182. Храбсков, А.В. Освоение социальных ролей как фактор социализации личности / А.В. Храбсков // Сибирский педагогический журнал. — 2012. № 7. — С. 51-54.

183. Хуторской, А.В. Современная дидактика: (учебное пособие) / А.В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — Москва: Высш. шк., 2007. — 638 с.

184. Цзен, Н.В., Пахомов, Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения / Н.В. Цзен, Ю. В. Пахомов. — Москва: Независимая фирма “Класс”, 1999. — 272с.

185. Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности: коллективная монография / В.Н. Телия, Т.А. Графова, А.М. Шахнаровичи др; Отв. ред. В.Н. Телия. — Москва: Наука, 1991. — 214 с.

186. Чередов, И.М. Формы учебной работы в средней школе: кн. для учителя / И.М. Чередов. — Москва: Просвещение, 1988. — 160 с.

187. Черенкова, О. А. Формирование коммуникативных умений детей 4-5 лет в игровой деятельности: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Черенкова Ольга Александровна. — Пенза, 2008. — 24 с.

188. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский. — Москва: Экспедитор, 1996. — 288 с.

189. Чикнаверова, К.Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований / К.Г. Чикнаверова // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 3 (128). — С. 129-136.

190. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов — Москва: Народное образование, 1996. — 160 с.

191. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование / В. Э. Чудиновский. — Москва, 1981. — 206 с.

192. Шапарь, В.Б. Тренинг ведущих видов деятельности личности / В.Б. Шапарь, С.Ю. Лебедева, О.А. Назаров, А.С. Куфлиевский. — Москва: Феникс, 2007. — 386 с.

193. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб.пособие для пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1986. — 221 с.
194. Шепелева, Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Л.Н. Шепелева. — Москва: Питер, 2006. — 157 с.
195. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976. — 156 с.
196. Щепеткова, Е.А. Тренинговые технологии обучения студентов лингвистического вуза устному иноязычному общению (английский язык) : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Щепеткова Евгения Александровна. — Нижний Новгород, 2011. — 205 с.
197. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. — 4-е изд. — Москва: URSS, 2008. — 427 с.
198. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. — Москва: Тривола, 1994. — 167 с.
199. Эльконин, Б.Д. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин. — 3-е изд. — Москва: Московский психолого- социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 416 с.
200. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. — 2-е изд. — Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. — 220 с.
201. Яроцкая, Л.В. Виды контроля в процессе обучения межкультурной коммуникации / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Педагогические науки. Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. — 2012. — Вып. 3 (636). — С. 151 - 162.
202. Campbell, C.P. Training Course/Program Evaluation: Principles and Practices / C.P. Campbell // Journal of European Industrial Training. — 1998. — N 8. — V. 22. — P. 322-44.

203. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. — 1980. — N 1. — P. 1-47.
204. Candlin, C. Language learning tasks / C. Candlin, D. Murphy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987. — 172 p.
205. Cook, V. Linguistics and Second Language Acquisition / V. Cook. — Macmillan, 1993. — 131 p.
206. Dobson, J.M. Effective techniques for English conversation groups / J.M. Dobson. — Newbury House Publishers, 1997. — 137 p.
207. Eagly, A.H. Social Role Theory / A.H. Eagly, W. Wood // *Handbook of Theories of Social Psychology*. — 2012. — V.2. — P. 458–476.
208. Greene, J.O. Handbook of Communication and Social Interaction Skills / J.O. Greene, B.R. Burleson. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. — 1032 p.
209. Honey, P. Manual of Learning Styles / P. Honey, A. Mumford. — London, 1982. — 200 p.
210. Hymes, D.H. Two types of linguistic relativity / D.H. Hymes // *Bright W. Sociolinguistics*. — Hague: Mouton, 1966. — P. 114-158.
211. Johnson, D.W. Cooperation in the Classroom / D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec. — Edina, MN: Interaction Book Company, 2008. — 328 p.
212. Johnson, D.R. Current Approaches in Drama Therapy / D.R. Johnson, R. Emunah. — 2nd ed. — Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. — 394 p.
213. Jones, K.H. Simulations in Language Teaching / K.H. Jones. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — 122 p.
214. Littlewood, W.T. Communicative language teaching / W.T. Littlewood. — Cambridge University Press, 2002. — 108 p.
215. Littlewood, W.T. Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom / W.T. Littlewood. — Cambridge: Cambridge University Press, 1992. — 114 p.
216. North, B. Scaling descriptors for language proficiency scales / B. North, G. Schneider // *Language Testing*. — 1998. — N. 2. — V. 15. — P. 217-262.

217. O'Malley, J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. — Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 227p.
218. Phillips, J.J. Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods (Improving Human Performance) / J.J. Philips. — Butterworth-Heinemann, 1997. — 440 p.
219. Revans, R.W. ABC of action learning / R.W. Revans. — 3rd edition. — London: Lemos & Crane, 1998. — 151 p.
220. Richards, J. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied / J. Richards, R. Schmidt, H. Platt, M. Schmidt. — Pearson Education Limited, 2002. — 595 p.
221. Seymour, D. 700 Classroom Activities / D. Seymour, M. Popova. — Macmillan, 2003. — 154 p.
222. Silberman, M.L. 101 ways to make training active / M.L. Silberman. — Pfeifer, 2005. — 336 p.
223. Sims, R.R. The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education / R.R. Sims, S.J. Sims. — ABC-CLIO, 1995. — 250 p.
224. Slavin, R.E. Every child, every school: success for all / R.E. Slavin. — Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 1996. — 259 p.
225. Slavin, R.E. Student team learning: a practical guide to cooperative learning / R.E. Slavin. — National Education Association, 1991. — 128 p.
226. Wells, C.G. Learning through Interaction: The Study of Language Development / C.G. Wells. — Cambridge: Cambridge University press, 1983. — 304 p.
227. Wenden, A. Learner Strategies in Language Learning / A. Wenden, J. Rubin. — New Jersey: Prentice Hall, 1987. — 278 p.
228. Widdowson, H.G. Learning Purpose and Language Use / H.G. Widdowson. — Oxford: Oxford University Press, 1983. — 301 p.
229. Wilberg, T. One-to-One. A Teacher's Handbook / T. Wilberg. — Hove: Language Teaching Publications, 1994. — 160 p.

230. Wood, D.Theory, Training and Technology / D.Wood // Part I Education + Training . — 1995.—N 1. — Vol. 37. — P.12-16.

231.Wood, D. Theory, Training and Technology/ D.Wood // Part II Education + Training . — 1995. .—N 2. — Vol. 37. P.9-15.

## АНКЕТА

*Дорогие друзья!*

*С целью совершенствования процесса обучения иностранному языку просим Вас ответить на ряд вопросов предлагаемой анкеты. Пожалуйста, выберите один или несколько вариантов ответа в вопросах закрытого типа и напишите свой вариант ответа с пояснениями в вопросах открытого типа.*

1. Был ли у Вас опыт общения с иностранцами?

а) да; б) нет.

2. Как Вы оцениваете свой уровень владения иностранным языком в рамках устного диалогического общения?

а) высокий; б) средний; в) низкий.

3. В каких ситуациях общения наиболее важно уметь вести диалог на иностранном языке ?

а) живое общение с коллегами-иностранцами; б) бытовая коммуникация в путешествиях; в) онлайн переписка с друзьями из-за рубежа; г) живое общение с заграничными друзьями; д) поддержание деловых контактов онлайн.

4. Можете ли Вы поддержать диалог на любую тему на родном языке?

а) могу; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) не могу; д) затрудняюсь ответить.

5. Можете ли Вы поддержать диалог на любую тему на иностранном языке?

а) могу; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) не могу; д) затрудняюсь ответить.

6. Умеете ли Вы разрешать конфликты в общении?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

7. Считаете ли Вы, что в процессе общения вы успешно следите за ходом мысли и вербальным поведением собеседника?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

8. Считаете ли Вы, что для успешного общения необходимо сотрудничать с собеседником?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

9. Какими качествами должен обладать хороший коммуникатор?

10. Какие формы работы на уроках иностранного языка Вам нравятся больше всего?

а) групповая ; б) индивидуальная; в) фронтальная.

11. Считаете ли Вы, что тренинг - это перспективная технология обучения. Если да, то почему. Если нет, то почему.

12. Готовы ли Вы принять участие в иноязычном коммуникативном тренинга на уроке английского языка в вашей школе?

а) да; б) нет.

***СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В АНКЕТИРОВАНИИ!***

## АНКЕТА

*Дорогие преподаватели!*

*Для повышения качества совместной работы по развитию иноязычных умений диалогической речи старшеклассников просим вас ответить на ряд вопросов предлагаемой анкеты. Пожалуйста, выберите один или несколько вариантов ответа в вопросах закрытого типа и напишите свой вариант ответа с пояснениями в вопросах открытого типа.*

1. Какие особенности современных старшеклассников-представителей поколения «Z» Вы можете отметить? Влияют ли они на процесс преподавания? Если да, то почему. Если нет, то почему.
  
2. Доминирует ли у современных старшеклассников виртуальный способ коммуникации над реальным?
  - а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.
  
3. Считаете ли Вы, что большинство старшеклассников не испытывают проблем с социализацией в обществе?
  - а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.
  
4. Как Вы можете оценить уровень развития умений диалогической речи учащихся вашей группы по английскому языку ?
  - а) очень высокий; б) высокий; в) средний; г) низкий; д) крайне низкий.
  
5. Какие трудности при обучении старшеклассников иноязычной диалогической речи Вы испытываете?
  - а) сложности в поиске оптимальной формы работы над диалогом; б) трудности в подборе учебного материала; в) проблемы выбора эффективной системы упражнений; г) сложности с созданием учащимися «истинного диалога».
  
6. Какие формы работы наиболее эффективны для развития умений диалогической речи старшеклассников?

а) групповая ; б) индивидуальная; в) фронтальная; г) парная.

7. Какие современные технологии Вы используете при обучении иноязычной диалогической речи?

8. Считаете ли Вы, что стоит попробовать внедрить тренинговые технологии в процесс обучения диалогическому общению на иностранном языке в средней общеобразовательной школе? Если да, то почему. Если нет, то почему.

9. Всегда ли количество реплик в диалоге старшеклассников соответствует требованиям программы?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

10. Способны ли учащиеся разрешать конфликты в общении?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

11. Наблюдаете ли Вы стремление участников диалога к правильному восприятию, оценке, и пониманию партнера по общению?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

12. Является ли диалог учащихся образцом подлинного субъект-субъектного взаимодействия?

а) да, всегда; б) в большинстве случаев да; в) иногда; г) в большинстве случаев нет; д) нет, никогда.

***СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В АНКЕТИРОВАНИИ!***

*Критерии оценивания устных высказываний учащихся*

**1. Коммуникативная сторона диалогического общения.**

*Количественные критерии*

1.1. Более 7 реплик в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 5 баллов, от 6 до 7 реплик оценивалось в 4 балла, от 4 до 5 реплик в 3 балла, от 2 до 3 реплик в 2 балла, от 0 до 1 реплики в 0 баллов.

1.2. Более 5 диалогических единств оценивалось в 5 баллов, 4 диалогических единства оценивались в 4 балла, 3 диалогических единства оценивались в 3 балла, от 2 диалогических единства оценивались в 2 балла, 1 диалогическое единство в 1 балл, отсутствие диалогических единств в 0 баллов.

1.3. Отсутствие пауз хезитации оценивалось в 5 баллов, от 1 до 2 пауз хезитации оценивалось в 4 балла, от 3 до 4 пауз хезитации в 3 балла, от 5 до 6 пауз хезитации в 2 балла, от 7 до 8 пауз хезитации в 1 балл, более 9 пауз хезитации в 0 баллов.

*Качественные критерии*

1.4. Полное соответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие им предложенной темы оценивалось в 5 баллов, полное соответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие предложенной им темы оценивалось в 4 балла, частичное соответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие им предложенной темы оценивалось в 3 баллов, частичное соответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие им предложенной темы оценивалось в 2 балла, полное несоответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие им темы оценивалось в 1 балл,

полное несоответствие содержания диалогического высказывания учащегося поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие им темы оценивалось в 0 баллов.

1.5. В 5 баллов оценивается использование учащимся в речи широкого диапазона лексических единиц и сложных грамматических структур. Учащийся демонстрирует высокую беглость речи и использует правильное интонационное оформление различных типов предложений, соблюдая необходимую ритмику и мелодику. Произношение полностью соответствует программным требованиям. В речи присутствуют 1-2 грамматические/лексические/фонетические ошибки, не затрудняющие понимание.

В 4 балла оценивается использование учащимся в речи широкого диапазона лексических единиц и сложных грамматических структур. Учащийся демонстрирует достаточную беглость речи и использует правильное интонационное оформление различных типов предложений, соблюдая необходимую ритмику и мелодику. Произношение в общем соответствует программным требованиям. В речи присутствуют 1-2 грамматические/лексические/фонетические ошибки, не затрудняющие понимание, и 1-2 ошибки затрудняющие понимание.

В 3 балла оценивается использование учащимся в речи среднего диапазона лексических единиц и сочетания как сложных, так и простых грамматических структур. Учащийся демонстрирует умеренную беглость речи. Допускаются некоторые погрешности в интонационном оформлении различных типов предложений и соблюдении необходимой ритмики и мелодики. Произношение в общем соответствует программным требованиям. В речи присутствуют 3-4 грамматические/лексические/фонетические ошибки, не затрудняющие понимание, и 1-2 ошибки затрудняющие понимание.

В 2 балла оценивается использование учащимся в речи среднего диапазона лексических единиц и преимущественно простых грамматических структур. Учащийся демонстрирует среднюю беглость речи, иногда затрудняясь сразу сформулировать желаемую мысль. Интонационное оформление различных типов

предложений, выбор ритмики и мелодики речи иногда находятся под влиянием родного языка. Произношение в общем соответствует программным требованиям.

В речи присутствуют 3-4 грамматические/лексические/фонетические ошибки, не затрудняющие понимание, и 3-4 грамматические/лексические/фонетические ошибки, затрудняющие понимание.

В 1 балл оценивается использование учащимся в речи ограниченного диапазона лексических единиц и простых грамматических структур. Учащийся демонстрирует недостаточную беглость речи, часто затрудняясь сразу сформулировать желаемую мысль. Интонационное оформление различных типов предложений, выбор ритмики и мелодики речи часто находятся под влиянием родного языка. Произношение частично соответствует программным требованиям. В речи присутствуют 5-6 грамматические/лексические/фонетические ошибки, не затрудняющие понимание и 5-6 грамматические/лексические/фонетические ошибки, затрудняющие понимание.

В 0 баллов оценивается использование учащимся в речи минимально допустимого диапазона лексических единиц и грамматических структур. Учащийся затрудняется выражать свои мысли на иностранном языке, долго формулирует свои высказывания. Ритмика, мелодика и интонационное оформление различных типов предложений калькировано из родного языка. Произношение учащегося подвержено сильному влиянию межъязыковой интерференции и осложняет понимание. В речи присутствует более 6 грамматических / лексических / фонетических ошибок, не затрудняющих понимание и более 6 грамматических/лексических/фонетических ошибок, затрудняющих понимание.

1.6. В 5 баллов оценивается полное соотнесение речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (единый контекст). Правильно выбраны средства общения, участники продуцируют информационно насыщенное высказывание.

В 4 балла оценивается полное соотнесение речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (единый контекст). Правильно выбраны средства общения, высказывание продуцируется без насыщения дополнительной информацией.

В 3 балла оценивается полное соотнесение речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (единый контекст). Было допущено не более 1 ошибки в выборе средств общения, однако участники продуцируют информационно насыщенное высказывание.

В 2 балла оценивается полное соотнесение речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (единый контекст). Было допущено не более 2 ошибок в выборе средств общения, высказывание продуцируется без насыщения дополнительной информацией.

В 1 балл оценивается частичное соотнесение речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (разнородный контекст). Было допущено не более 3 ошибок в выборе средств общения, высказывание продуцируется без насыщения дополнительной информацией.

В 0 баллов оценивается полное рассогласование речевых единиц в смысловом и временном параметрах с ситуацией общения (отсутствие контекста). Было допущено более 3 ошибок в выборе средств общения, дополнительная информация не соответствует теме общения.

## **2. Перцептивная сторона диалогического общения.**

### *Количественные критерии*

2.1. От 90% до 100% времени восприятия реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 5 баллов, от 70% до 80% времени восприятия реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 4 балла, от 50% до 60% времени восприятия реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 3 балла, от 30% до 40% времени восприятия реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 2 балла, от 10% до 20% времени восприятия

реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 1 балл, менее 10% времени восприятия реплик собеседника, проходившего в формате активного слушания, оценивается в 0 баллов.

2.2. Более 5 уточняющих вопросов в ходе диалога оценивались в 5 баллов, 4 уточняющих вопроса в ходе диалога оценивались в 4 балла, 3 уточняющих вопроса в ходе диалога оценивались в 3 балла, от 2 уточняющих вопросов в ходе диалога оценивались в 2 балла, 1 уточняющий вопрос в ходе диалога оценивался в 1 балл, отсутствие уточняющих вопросов в ходе диалога оценивалось в 0 баллов.

2.3. Более 5 реплик, выражающих отношение говорящего к высказыванию собеседника, оценивались в 5 баллов, 4 реплики, выражающие отношение говорящего к высказыванию собеседника оценивались в 4 балла, 3 реплики, выражающие отношение говорящего к высказыванию собеседника, оценивались в 3 балла, от 2 реплик, выражающих отношение говорящего к высказыванию собеседника, оценивались в 2 балла, 1 реплика, выражающая отношение говорящего к высказыванию собеседника, оценивалась в 1 балл, отсутствие реплик, выражающих отношение говорящего к высказыванию собеседника, оценивалось в 0 баллов.

#### *Качественные критерии*

2.4. В 5 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: постоянно следит за ходом мыслей собеседника, внимательно анализирует его точку зрения и приводимые им аргументы в процессе диалога. Обращает внимание на выбор лексических и грамматических конструкций, интонационное оформление предложений, производимые собеседником. На основании полученных данных делает верные умозаключения, помогающие ему достичь взаимопонимания с собеседником далее в ходе беседы.

В 4 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: старается следить за ходом мыслей собеседника, иногда упуская из внимания некоторые незначительные детали. Почти всегда старается анализировать и интерпретировать точку зрения и аргументы собеседника в процессе диалога.

Почти всегда сконцентрирован на анализе лексических и грамматических конструкций, интонационном оформлении предложений, производимых собеседником однако иногда упускает некоторые незначительные детали. На основании полученных данных делает верные умозаключения, помогающие ему достичь взаимопонимания с собеседником далее в ходе беседы.

В 3 балла оценивается следующая позиция учащегося в диалоге: обращает внимание на ход мыслей собеседника, но тем не менее иногда пропускает некоторые важные детали. Не всегда внимательно анализирует и интерпретирует точку зрения и аргументы собеседника в процессе диалога. Анализирует лексические и грамматические конструкции, интонационное оформление предложений, производимых собеседником однако иногда упускает некоторые значительные детали. В общем стремится к достижению взаимопонимания с собеседником в ходе беседы, но не всегда использует для этого вербальные сигналы, исходящие от коммуниканта.

В 2 балла оценивается следующая позиция учащегося в диалоге: не способен постоянно следить за ходом мыслей собеседника, часто отвлекается. Не всегда стремится анализировать и интерпретировать точку зрения и аргументы собеседника в процессе диалога. Изредка обращает внимание на лексические и грамматические конструкции, интонационное оформление предложений, производимых собеседником. В общем стремится к достижению взаимопонимания с собеседником в ходе беседы, но делает это бессистемно.

В 1 балл оценивается следующая позиция учащегося в диалоге: почти не обращает внимание на собеседника, не следит за его ходом мыслей. Слышит аргументы другого коммуниканта, воспринимает его точку зрения, но не считает нужным ее детально анализировать. Изредка обращает внимание на лексические и грамматические конструкции, интонационное оформление предложений, производимых собеседником. Стремится к достижению взаимопонимания с собеседником в ходе беседы, но не предпринимает для этого каких-то конкретных действий.

В 0 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: не считает нужным следить за ходом мысли собеседника, не воспринимает его точку зрения и не фиксирует в памяти аргументы, приводимые собеседником в процессе диалога. Не обращает внимания на выбор лексических и грамматических конструкций, интонационное оформление предложений, производимые собеседником. В целом не демонстрирует заинтересованности в разговоре и не стремится к взаимопониманию.

2.5. В 5 баллов оценивается полная коммуникативная согласованность участников диалога: каждый из говорящих имеет возможность высказаться, при этом не выходя за временные рамки, и не нарушая коммуникативного баланса между собеседниками. Учащиеся до конца выслушивают реплики собеседников, не перебивая. Ни один из собеседников не навязывает другому собственное мнение и оценку. У коммуникантов выражено стремление к паритету в диалоге. Каждый из учеников имеет возможность выступить в роли как говорящего, так и слушающего.

В 4 балла оценивается общая коммуникативная согласованность участников диалога: каждый из коммуникантов дает другому возможность высказать свое мнение. Учащиеся до конца выслушивают реплики собеседников, не перебивая. Однако участники диалога не всегда могут правильно соблюсти временные рамки и пропорции высказываний. При этом ни один из собеседников не навязывает другому собственное мнение и оценку. У коммуникантов выражено стремление к паритету в диалоге. Каждый из учеников имеет возможность выступить в роли как говорящего, так и слушающего.

В 3 балла оценивается средняя коммуникативная согласованность участников диалога: один собеседник иногда нарушает коммуникативный баланс диалога. Он не до конца выслушивает реплики собеседника, иногда перебивая его. Говорящие иногда не могут правильно соблюсти временные рамки и пропорции высказываний. В целом собеседники не навязывают друг другу собственное мнение и оценку. У коммуникантов имеется стремление к паритету в диалоге

однако они не знают, как его достичь. Каждый из учеников имеет возможность выступить в роли как говорящего, так и слушающего.

В 2 балла оценивается слабая коммуникативная согласованность участников диалога: один или оба собеседника нарушают коммуникативный баланс диалога. Учащиеся не до конца выслушивают реплики собеседников, иногда перебивая друг друга. Говорящие часто не могут правильно соблюсти временные рамки и пропорции высказываний. Один или оба собеседника навязывают друг другу собственное мнение и оценку в некоторых спорных вопросах. У коммуникантов нет четкого стремления к паритету в диалоге. Нарушено соотношение ролевых моделей слушающего и говорящего.

В 1 балл оценивается очень слабая коммуникативная согласованность участников диалога: оба собеседника нарушают коммуникативный баланс диалога. Учащиеся не до конца выслушивают реплики собеседников, часто перебивая друг друга. Говорящие очень часто не могут правильно соблюсти временные рамки и пропорции высказываний. Оба собеседника навязывают друг другу собственное мнение и оценку в некоторых спорных вопросах. У коммуникантов нет четкого стремления к паритету в диалоге. Нарушено соотношение ролевых моделей слушающего и говорящего.

В 0 баллов оценивается полная коммуникативная рассогласованность участников диалога: оба собеседника нарушают коммуникативный баланс диалога. Учащиеся не дослушивают реплики собеседников, постоянно перебивая их. Каждый старается перехватить инициативу, игнорируя интересы другого коммуниканта. Оба собеседника упорно и категорично навязывают собственное мнение и оценку. Никто не стремится выступать в роли слушающего.

2.6. В 5 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик демонстрирует четкое понимание целей и задач общения и способов их достижения; имеет ясное представление об итогах и результатах общения и средствах их достижения; полностью осознает все составляющие своей коммуникативной роли и коммуникативной роли собеседника, имеет четкие представления как о своей социальной роли и социальном статусе, так и о

социальной роли и социальном статусе своего собеседника. На основании данных умений способен правильно планировать содержание своих высказываний и постоянно отслеживать ответное восприятие и оценку их собеседником.

В 4 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик демонстрирует правильное понимание целей и задач общения и способов их достижения; имеет представление об итогах и результатах общения и средствах их достижения; осознает все составляющие своей коммуникативной роли и коммуникативной роли собеседника, имеет четкие представления как о своей социальной роли и социальном статусе, так и о социальной роли и социальном статусе своего собеседника. Способен планировать содержание своих высказываний однако допускает некоторые неточности и не всегда способен реализовать весь потенциал полученных знаний в общении. Обращает внимание на ответное восприятие и оценку их собеседником, но упускает из вида некоторые детали.

В 3 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик в общем демонстрирует понимания целей и задач общения и способов их достижения; имеет понимание об итогах и результатах общения, но не имеет четкого представления о средствах их достижения; осознает ключевые составляющие своей коммуникативной роли и коммуникативной роли собеседника, имеет общие представления как о своей социальной роли и социальном статусе, так и о социальной роли и социальном статусе своего собеседника, но не способен применять данные знания в процессе коммуникации. Способен планировать содержание своих высказываний, обращает внимание на ответное восприятие и оценку их собеседником, но упускает из вида некоторые детали.

В 2 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик демонстрирует слабое понимания целей и задач общения и способов их достижения; имеет понимание об итогах и результатах общения, не имеет представления о средствах их достижения; ощущает разницу между своей коммуникативной ролью и коммуникативной ролью собеседника, но слабо

ориентируется и своей социальной роли и социальном статусе и социальной роли и социальном статусе своего собеседника. С трудом планирует содержание своих высказываний и редко обращает внимание на ответное восприятие и оценку их собеседником.

В 1 балл оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик демонстрирует очень слабое понимания целей и задач общения и способов их достижения; не имеет четкого представления об итогах и результатах общения и средствах их достижения; имеет смутные представления о своей коммуникативной роли и коммуникативной роли собеседника, очень слабо ориентируется и своей социальной роли и социальном статусе и социальной роли и социальном статусе своего собеседника. С трудом планирует содержание своих высказываний и очень редко обращает внимание на ответное восприятие и оценку их собеседником.

В 0 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: ученик демонстрирует полное отсутствие понимания целей и задач общения и способов их достижения; не имеет никакого представления об итогах и результатах общения и средствах их достижения; не осознает ни свою коммуникативную роль, ни коммуникативную роль собеседника, не ориентируется ни в своей социальной роли и социальном статусе, ни в социальной роли и социальном статусе своего собеседника. Не способен планировать содержание своих высказываний и отслеживать ответное восприятие и оценку их собеседником.

### **3. Интерактивная сторона диалогического общения.**

#### *количественные критерии*

3.1. Более 5 реплик, направленных на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника, оценивалось в 5 баллов, 4 реплики, направленные на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника, оценивались в 4 балла, 3 реплики, направленные на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника, оценивались в 3 балла, 2 реплики, направленные на поддержание диалогического единства со

стороны каждого собеседника, оценивались в 2 балла, 1 реплика, направленная на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника, оценивалась в 1 балл, отсутствие реплик, направленных на поддержание диалогического единства со стороны каждого собеседника, оценивалось в 0 баллов.

3.2. Более 10 специфических речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 5 баллов, от 9 до 8 специфических речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 4 балла, от 7 до 6 специфических речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 3 балла, от 5 до 4 специфических речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 2 балла, от 3 до 2 речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 1 балл, от 1 и менее речевых средств, использованных в диалоге со стороны каждого собеседника оценивалось в 0 баллов.

3.3. Более 7 аргументов в диалоге, приводимых в процессе диалогического общения со стороны каждого собеседника, оценивалось в 5 баллов, от 6 до 7 аргументов в диалоге, приводимых в процессе диалогического общения со стороны каждого собеседника, оценивалось в 4 балла, от 4 до 5 аргументов в диалоге, приводимых в процессе диалогического общения со стороны каждого собеседника, оценивалось в 3 балла, от 2 до 3 аргументов в диалоге, приводимых в процессе диалогического общения со стороны каждого собеседника, оценивалось в 2 балла, от 0 до 1 аргумента в диалоге, приводимых в процессе диалогического общения со стороны каждого собеседника, оценивалось в 0 баллов.

#### *качественные критерии*

3.4. В 5 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся способен быстро налаживать контакт с партнером по общению, знает как начать и как закончить беседу. Задает другому участнику диалога много открытых вопросов, используя при этом информацию, исходящую от собеседника.

Способен легко варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации и поведения другого коммуниканта. Способен принимать нестандартные решения в процессе общения и находить новые способы взаимодействия. Нацелен на положительный результат общения, взаимовыгодный для обеих сторон.

В 4 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся способен быстро налаживать контакт с партнером по общению, знает как начать и как закончить беседу. Стараются задавать другому участнику диалога открытые вопросы, но не всегда использует при этом информацию, исходящую от собеседника. В большинстве случаев способен легко варьировать содержание обсуждаемой темы. Обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации и поведения собеседника. Нацелен на положительный результат общения, взаимовыгодный для обеих сторон.

В 3 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся в общем способен налаживать контакт с партнером по общению, в большинстве случаев знает как начать и как закончить беседу. В большинстве случаев способен варьировать содержание обсуждаемой темы. Не всегда обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации и поведения собеседника. Нацелен на положительный результат общения, но не всегда знает, как этого добиться.

В 2 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся затрудняется налаживать контакт с партнером по общению, не берет на себя инициативу начать и как закончить беседу. Иногда затрудняется варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации и поведения собеседника. Редко обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации и поведения собеседника. Нацелен на положительный результат общения, но не знает, как этого добиться.

В 1 балл оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся затрудняется налаживать контакт с партнером по общению, не знает как начать и как закончить беседу. В большинстве случаев затрудняется варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий

коммуникации и поведения собеседника. Почти не обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации и поведения собеседника. Нацелен на положительный результат общения, но не знает, как этого добиться.

В 0 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся не умеет налаживать контакт с партнером по общению, не знает как начать и как закончить беседу. Не умеет варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации и поведения собеседника. Не обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации и поведения собеседника. Не нацелен на положительный результат общения.

3.5. В 5 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремиться к достижению полной взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения. Проявляет гибкость, стремиться выработать общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения. Стараются точно изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Быстро адаптируется, способен создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

В 4 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремиться к достижению взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения. В большинстве случаев старается выработать общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения. Стремиться изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Достаточно быстро адаптируется, способен создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

В 3 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремиться к достижению взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения, но не всегда знает, как этого достичь. Стремиться выработать общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения в некоторых вопросах. Стараются точно изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Испытывает трудности при адаптации, но стремится к тому, чтобы

создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

В 2 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремится к достижению взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения, но не всегда знает, как этого достичь. С трудом вырабатывает общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения. Стараются изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Испытывает трудности при адаптации, не знает, как создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

В 1 балл оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремится к достижению взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения, но часто не знает, как этого достичь. Не проявляет гибкость, не старается выработать общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения. Стараются изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Испытывает трудности при адаптации, не знает, как создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

В 0 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся не стремится к достижению взаимной удовлетворенности ходом и результатами общения. Не проявляет гибкость, не старается выработать общие подходы к совместному достижению необходимых результатов общения. Не считаем нужным изучать внутреннюю позицию своего собеседника. Не адаптируется, не стремится создать для своего партнера по общению условия для реализации поставленных им коммуникативных целей и задач.

3.6. В 5 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся старается разрешить или элиминировать конфликтные ситуации. Стараются сформулировать возможные противоречия и выявить потенциальные триггерные точки в общении с собеседником. Внимательно изучает его позицию. Готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения, уважает мнение собеседника и дает ему возможность всегда сохранять свое лицо. Готов идти на

уступки, не упрямствует и не проявляет агрессию, защищая свои интересы. Умеет признавать свою неправоту. Способен к компромиссам, в том числе иногда частично жертвуя своими интересами. Стремиться к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

В 4 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся старается разрешить или элиминировать конфликтные ситуации, но ему не всегда это удастся. Старается сформулировать возможные противоречия и выявить потенциальные триггерные точки в общении с собеседником, но иногда может неправильно интерпретировать полученную информацию. Внимательно изучает позицию собеседника. Готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения, уважает мнение партнера по общению и дает ему возможность всегда сохранять свое лицо. Способен идти на уступки, не упрямствует и не проявляет агрессию, защищая свои интересы. Умеет признавать свою неправоту. Способен к компромиссам, в том числе иногда частично жертвуя своими интересами. Стремиться к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

В 3 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремится к тому, чтобы разрешить или элиминировать конфликтные ситуации, но не всегда знает, как это сделать. Старается сформулировать возможные противоречия и выявить потенциальные триггерные точки в общении с собеседником, но часто может неправильно интерпретировать полученную информацию. Старается изучать позицию собеседника в диалоге. Готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения, уважает мнение партнера по общению, но не всегда дает ему возможность сохранять свое лицо. Способен идти на уступки, не упрямствует и не проявляет агрессию, защищая свои интересы. В большинстве случаев умеет признавать свою неправоту. В большинстве случаев способен к компромиссам, в том числе иногда частично жертвуя своими интересами. Стремиться к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

В 2 балла оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремится к тому, чтобы разрешить, но не старается элиминировать

конфликтные ситуации. С трудом формулирует возможные противоречия и выявляет потенциальные триггерные точки в общении с собеседником. Часто неправильно интерпретирует полученную информацию. Не старается изучить позицию собеседника в диалоге. Готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения, старается уважать мнение партнера по общению, но не всегда дает ему возможность сохранять свое лицо. Часто не способен идти на уступки однако не упрямствует и не проявляет агрессию, защищая свои интересы. Иногда умеет признавать свою неправоту. Иногда способен к компромиссам, но с трудом жертвует своими интересами. Стремиться к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

В 1 балл оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся стремится к тому, чтобы разрешить, но не старается элиминировать конфликтные ситуации. Не старается сформулировать возможные противоречия и выявить потенциальные триггерные точки в общении с собеседником. Часто неправильно интерпретирует полученную информацию. Не старается изучить позицию собеседника в диалоге. Не готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения однако старается уважает мнение партнера по общению, но не всегда дает ему возможность сохранять свое лицо. Часто не способен идти на уступки, иногда упрямствует, может проявлять агрессию, защищая свои интересы. Редко умеет признавать свою неправоту. Часто не способен к компромиссам, с трудом жертвует своими интересами. Выражает слабое стремление к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

В 0 баллов оценивается следующая позиция учащихся в диалоге: учащийся не старается ни разрешить, ни элиминировать конфликтные ситуации. Не стремится изучать позицию собеседника. Не готов рассматривать ситуацию с различных точек зрения, не считается с мнением собеседника, настаивает на своем. Не идет на уступки, упрямствует, проявляет агрессию, защищая свои интересы. Не умеет признавать свою неправоту. Неспособен идти на компромиссы. Ставит свои интересы выше интересов собеседника. Не стремится к сохранению взаимоотношений с другим коммуникантом.

## КОММУНИКАТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ

### КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ

#### 1.1. КОЛИЧЕСТВО РЕПЛИК СО СТОРОНЫ КАЖДОГО СОБЕСЕДНИКА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	4
2	Полина Д.	4	3	2	Полина Д.	5	5
3	Юлия Д.	4	3	3	Юлия Д.	5	5
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	4	4
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	4	4
6	Мария Р.	2	2	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	4	3	7	Марина Р.	5	5
8	Дмитрий С.	2	1	8	Дмитрий С.	4	5
9	Максим Т.	3	3	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	3	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	5	4
12	Данила Я.	5	4	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	2	1	Лев Ж.	3	2
2	Анастасия З.	3	3	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	3
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	3	2
5	Елизавета К.	4	3	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	4	3
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	3
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	4	3
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	4	2
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	2	1	11	Роксана Р.	3	2
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

#### 1.2. КОЛИЧЕСТВО РАЗНОТИПНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	3
2	Полина Д.	3	3	2	Полина Д.	4	4
3	Юлия Д.	2	2	3	Юлия Д.	4	3
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	4	4
5	Анна П.	4	3	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	3
7	Марина Р.	4	2	7	Марина Р.	5	5
8	Дмитрий С.	2	2	8	Дмитрий С.	4	4
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	4	4
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	4	4
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	2
2	Анастасия З.	2	2	2	Анастасия З.	3	2
3	Александр К.	4	2	3	Александр К.	4	2
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	4	3
5	Елизавета К.	4	3	5	Елизавета К.	4	4
6	Луиза К.	4	3	6	Луиза К.	4	4
7	Анжелика Л.	3	3	7	Анжелика Л.	3	3
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	4	3	9	Максим П.	4	4
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	2	2	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### 1.3. КОЛИЧЕСТВО ПАУЗ ХЕЗИТАЦИИ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	4	3	1	Дмитрий А.	4	4
2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	5	4
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	3
4	Екатерина К.	2	1	4	Екатерина К.	4	3
5	Анна П.	3	1	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	2	2	7	Марина Р.	5	4
8	Дмитрий С.	2	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	5	4
10	Михаил Ю.	3	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	3	11	Алена У.	5	5
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	2
2	Анастасия З.	4	2	2	Анастасия З.	4	3
3	Александр К.	2	1	3	Александр К.	2	2
4	Дмитрий К.	3	1	4	Дмитрий К.	3	2
5	Елизавета К.	4	2	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	3	1	6	Луиза К.	3	2
7	Анжелика Л.	4	2	7	Анжелика Л.	5	3
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	2	2
11	Роксана Р.	2	2	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### КАЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ

#### 1.4. СООТВЕТСТВИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПОСТАВЛЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	4	3	1	Дмитрий А.	5	4
2	Полина Д.	4	4	2	Полина Д.	5	5
3	Юлия Д.	4	3	3	Юлия Д.	5	5
4	Екатерина К.	4	3	4	Екатерина К.	5	4
5	Анна П.	4	3	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	4	3	6	Мария Р.	5	4
7	Марина Р.	5	4	7	Марина Р.	5	5
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	4	3
9	Максим Т.	4	4	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	4
11	Алена У.	4	3	11	Алена У.	5	5
12	Данила Я.	5	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	3	2	1	Лев Ж.	4	3
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	4	4	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	4	3
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	3	3	6	Луиза К.	4	4
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4
8	Алексей Л.	3	3	8	Алексей Л.	4	4
9	Максим П.	2	1	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	4	3	10	Софья П.	4	3
11	Роксана Р.	3	2	11	Роксана Р.	4	3
12	Арсений С.	4	4	12	Арсений С.	5	4

### 1.5. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ И ФОНЕТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	4	3	1	Дмитрий А.	5	5
2	Полина Д.	4	3	2	Полина Д.	5	5
3	Юлия Д.	3	3	3	Юлия Д.	5	5
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	3	3	5	Анна П.	4	4
6	Мария Р.	3	2	6	Мария Р.	5	5
7	Марина Р.	4	3	7	Марина Р.	5	5
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	4	4
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	4	4
10	Михаил Ю.	4	4	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	4	3	11	Алена У.	5	5
12	Данила Я.	4	4	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	3	2	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	4	3	2	Анастасия З.	4	4
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	3
4	Дмитрий К.	2	2	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	4	2	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	4	2	7	Анжелика Л.	4	3
8	Алексей Л.	2	2	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	4	3	9	Максим П.	4	4
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	4	3
11	Роксана Р.	2	2	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	4	4	12	Арсений С.	5	4

## 1.6. СИТУАТИВНОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ В ПОСТОРОЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	5
2	Полина Д.	4	3	2	Полина Д.	4	4
3	Юлия Д.	2	2	3	Юлия Д.	5	5
4	Екатерина К.	4	3	4	Екатерина К.	4	4
5	Анна П.	4	3	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	3	3	6	Мария Р.	4	5
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	5	4
8	Дмитрий С.	2	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	1	1	9	Максим Т.	4	5
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	2	1	11	Алена У.	5	4
12	Данила Я.	4	4	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	2	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	1	1	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	4	4
5	Елизавета К.	3	3	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4
8	Алексей Л.	4	3	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	3	2	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	4	4	12	Арсений С.	4	4

## ПЕРЦЕПТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ

### КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ

## 2.1. КОЛИЧЕСТВО ВРЕМЕНИ, ЗАТРАЧЕННОГО НА АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ СОБЕСЕДНИКА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	3
2	Полина Д.	2	1	2	Полина Д.	3	3
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	3
4	Екатерина К.	2	1	4	Екатерина К.	4	3
5	Анна П.	2	1	5	Анна П.	3	3
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	3
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	5	4
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	0	0	10	Михаил Ю.	4	3
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	4	4
12	Данила Я.	0	0	12	Данила Я.	4	4

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	2	2
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	3	2	3	Александр К.	3	3
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	2	2
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	2	2
6	Луиза К.	0	0	6	Луиза К.	2	2
7	Анжелика Л.	2	1	7	Анжелика Л.	3	2
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	2	2
11	Роксана Р.	3	2	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	0	0	12	Арсений С.	2	2

## 2.2. КОЛИЧЕСТВО УТОЧНЯЮЩИХ ВОПРОСОВ, ЗАДАННЫХ СОБЕСЕДНИКУ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	4
2	Полина Д.	2	1	2	Полина Д.	4	4
3	Юлия Д.	3	2	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	2	1	4	Екатерина К.	4	3
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	4	3
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	3
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	4	4
8	Дмитрий С.	1	0	8	Дмитрий С.	3	3
9	Максим Т.	1	0	9	Максим Т.	3	3
10	Михаил Ю.	1	1	10	Михаил Ю.	3	3
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	4	4
12	Данила Я.	3	2	12	Данила Я.	5	4

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	2
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	2	2	3	Александр К.	3	3

4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	3	2
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	3	1
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	1	1	7	Анжелика Л.	3	2
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	1	1	9	Максим П.	3	2
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	3	2
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	3	2
12	Арсений С.	3	2	12	Арсений С.	3	3

### 2.3. КОЛИЧЕСТВО РЕПЛИК, ВЫРАЖАЮЩИХ ОТНОШЕНИЕ ГОВОРЯЩЕГО К ВЫСКАЗЫВАНИЯМ СОБЕСЕДНИКА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	4
2	Полина Д.	1	0	2	Полина Д.	4	4
3	Юлия Д.	3	2	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	2	1	4	Екатерина К.	4	3
5	Анна П.	4	3	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	3	2	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	1	0	7	Марина Р.	4	3
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	4
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	5	4
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	4
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	5	4
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	1	0	1	Лев Ж.	2	2
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	3
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	2	2
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	2	2
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### КАЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ

### 2.4. ВОСПРИЯТИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ О ВЕРБАЛЬНЫХ СИГНАЛАХ ОТ ПАРТНЁРА ПО ОБЩЕНИЮ, ПОЛУЧАЕМЫХ В ХОДЕ ДИАЛОГА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	4
2	Полина Д.	1	0	2	Полина Д.	4	3
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	2	1	4	Екатерина К.	4	4

5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	4
6	Мария Р.	1	0	6	Мария Р.	4	3
7	Марина Р.	2	1	7	Марина Р.	4	3
8	Дмитрий С.	2	1	8	Дмитрий С.	4	3
9	Максим Т.	2	1	9	Максим Т.	4	3
10	Михаил Ю.	3	2	10	Михаил Ю.	4	4
11	Алена У.	1	0	11	Алена У.	4	3
12	Данила Я.	3	2	12	Данила Я.	5	4

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	1	0	1	Лев Ж.	2	2
2	Анастасия З.	2	1	2	Анастасия З.	3	2
3	Александр К.	3	2	3	Александр К.	3	3
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	2	1	6	Луиза К.	3	2
7	Анжелика Л.	3	2	7	Анжелика Л.	3	3
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	2	1	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	1	0	10	Софья П.	3	2
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	3	2	12	Арсений С.	4	3

## 2.5. УМЕНИЕ ВЫСТУПАТЬ В РАЗЛИЧНЫХ РОЛЯХ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	4
2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	5	4
3	Юлия Д.	2	2	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	2	2	4	Екатерина К.	5	4
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	4
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	1	0	7	Марина Р.	4	3
8	Дмитрий С.	1	1	8	Дмитрий С.	4	3
9	Максим Т.	1	0	9	Максим Т.	4	3
10	Михаил Ю.	3	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	2	1	11	Алена У.	5	3
12	Данила Я.	3	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	2	1	2	Анастасия З.	3	2
3	Александр К.	3	3	3	Александр К.	4	3
4	Дмитрий К.	1	1	4	Дмитрий К.	2	2
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	2	2
6	Луиза К.	2	1	6	Луиза К.	2	2
7	Анжелика Л.	3	3	7	Анжелика Л.	3	3
8	Алексей Л.	1	1	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	1	0	9	Максим П.	2	2
10	Софья П.	2	0	10	Софья П.	2	2
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	3	3	12	Арсений С.	4	3

## 2.6. УМЕНИЕ ПРОГНОЗИРОВАТЬ ВОЗМОЖНЫЕ РЕАКЦИИ ПАРТНЁРА В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	3
2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	4	3
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	3
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	1	0	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	2	1	7	Марина Р.	4	4
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	1	0	9	Максим Т.	4	4
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	5	5
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	1	0	1	Лев Ж.	2	2
2	Анастасия З.	1	0	2	Анастасия З.	2	2
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	2	1	6	Луиза К.	2	2
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	1	0	9	Максим П.	2	2
10	Софья П.	2	1	10	Софья П.	2	2
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

## ИНТЕРАКТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ

### КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ

#### 3.1. КОЛИЧЕСТВО РЕПЛИК, НАПРАВЛЕННЫХ НА ПОДДЕРЖАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	5
2	Полина Д.	4	3	2	Полина Д.	5	5
3	Юлия Д.	3	2	3	Юлия Д.	5	4
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	4	3	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	3	2	6	Мария Р.	5	5
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	4	4
8	Дмитрий С.	4	3	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	5	4
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	3	2	1	Лев Ж.	4	3
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	4	3
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	4	3
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	4	3	6	Луиза К.	4	3
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	4	4
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	4	3
11	Роксана Р.	3	2	11	Роксана Р.	4	4
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### 3.2. КОЛИЧЕСТВО СПЕЦИФИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ (РАЗГОВОРНЫХ ФОРМУЛ, КЛИШЕ, ФОРМУЛ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА), ИСПОЛЬЗОВАННЫХ В ДИАЛОГЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	4
2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	5	5
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	2	1	5	Анна П.	4	4
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	1	0	7	Марина Р.	4	4
8	Дмитрий С.	2	1	8	Дмитрий С.	4	4
9	Максим Т.	1	0	9	Максим Т.	4	4
10	Михаил Ю.	3	2	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	1	0	11	Алена У.	4	3
12	Данила Я.	3	2	12	Данила Я.	4	4

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	1	0	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	3	2	3	Александр К.	3	3
4	Дмитрий К.	1	0	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	3	2
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	4	3
7	Анжелика Л.	3	2	7	Анжелика Л.	4	3
8	Алексей Л.	2	1	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	4	3
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	4	3
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	3	2	12	Арсений С.	4	4

### 3.3. КОЛИЧЕСТВО АРГУМЕНТОВ, ПРИВОДИМЫХ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	2	1	1	Дмитрий А.	4	3

2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	5	4
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	3
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	5	5
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	3	2	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	3	2	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	2	1	11	Алена У.	4	3
12	Данила Я.	3	2	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	2
2	Анастасия З.	2	1	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	3	2	3	Александр К.	3	3
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	2	1	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	2	1	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	3	2	7	Анжелика Л.	3	3
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	3	3
9	Максим П.	2	1	9	Максим П.	2	2
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	2	1	11	Роксана Р.	2	2
12	Арсений С.	3	2	12	Арсений С.	4	4

### **КАЧЕСТВЕННЫЕ КРИТЕРИИ**

#### **3.4. ГИБКОСТЬ В РАЗВИТИИ ТЕМЫ И ПРЕДМЕТА ОБЩЕНИЯ**

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	4	3
2	Полина Д.	3	2	2	Полина Д.	5	4
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	5	3
4	Екатерина К.	4	3	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	5
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	4	3	7	Марина Р.	5	4
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	5
9	Максим Т.	4	3	9	Максим Т.	5	5
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	5	5
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	4	4
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	2	2
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	2	1	6	Луиза К.	3	3
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	4	4

8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	4	4
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	2	1	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### 3.5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ СОТРУДНИЧЕСТВА В ДИАЛОГЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	5
2	Полина Д.	2	1	2	Полина Д.	4	4
3	Юлия Д.	2	1	3	Юлия Д.	4	3
4	Екатерина К.	4	3	4	Екатерина К.	5	4
5	Анна П.	3	2	5	Анна П.	5	4
6	Мария Р.	2	1	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	1	0	7	Марина Р.	4	3
8	Дмитрий С.	3	2	8	Дмитрий С.	5	4
9	Максим Т.	4	3	9	Максим Т.	5	4
10	Михаил Ю.	4	3	10	Михаил Ю.	5	5
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	4	4
12	Данила Я.	4	3	12	Данила Я.	5	5

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	1	0	1	Лев Ж.	2	2
2	Анастасия З.	3	2	2	Анастасия З.	4	3
3	Александр К.	4	3	3	Александр К.	4	4
4	Дмитрий К.	2	1	4	Дмитрий К.	3	3
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	3	3
6	Луиза К.	1	0	6	Луиза К.	2	2
7	Анжелика Л.	4	3	7	Анжелика Л.	5	4
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	4	3
9	Максим П.	3	2	9	Максим П.	4	4
10	Софья П.	1	0	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	4	3	12	Арсений С.	4	4

### 3.6. УМЕНИЕ ПРОГНОЗИРОВАТЬ ВОЗМОЖНЫЕ КОНФЛИКТЫ И РЕШАТЬ ИХ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ДО				ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Дмитрий А.	3	2	1	Дмитрий А.	5	5
2	Полина Д.	2	1	2	Полина Д.	5	4
3	Юлия Д.	3	2	3	Юлия Д.	4	4
4	Екатерина К.	3	2	4	Екатерина К.	5	5
5	Анна П.	1	0	5	Анна П.	3	3
6	Мария Р.	3	2	6	Мария Р.	4	4
7	Марина Р.	3	2	7	Марина Р.	4	4
8	Дмитрий С.	2	1	8	Дмитрий С.	4	4
9	Максим Т.	1	0	9	Максим Т.	3	3
10	Михаил Ю.	2	1	10	Михаил Ю.	3	3
11	Алена У.	3	2	11	Алена У.	4	4
12	Данила Я.	2	1	12	Данила Я.	3	3

КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ДО				КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА ПОСЛЕ			
№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь	№	Имя	Подг. речь	Неподг. речь
1	Лев Ж.	2	1	1	Лев Ж.	3	3
2	Анастасия З.	2	1	2	Анастасия З.	3	3
3	Александр К.	2	1	3	Александр К.	3	3
4	Дмитрий К.	3	2	4	Дмитрий К.	4	4
5	Елизавета К.	3	2	5	Елизавета К.	4	3
6	Луиза К.	3	2	6	Луиза К.	4	3
7	Анжелика Л.	1	0	7	Анжелика Л.	4	3
8	Алексей Л.	3	2	8	Алексей Л.	2	2
9	Максим П.	2	1	9	Максим П.	3	3
10	Софья П.	3	2	10	Софья П.	3	3
11	Роксана Р.	1	0	11	Роксана Р.	3	3
12	Арсений С.	3	2	12	Арсений С.	3	3

*Пример иноязычного коммуникативного тренинга, использованного в рамках экспериментального обучения*

### Коммуникативный тренинг № 19

Модуль: «Holidays», посвященный вопросам проведения досуга.

Подтема: «Holiday problems & complaints».

Речевой материал, подлежащий усвоению: различные способы построения грамотной аргументации, подбадривание собеседника, утешение собеседника.

Лексический материал: self-catering, guided tour, appalling meal, nightlife, sightseeing tour, staff, to go wrong, to lose luggage, to mug, to fetch smth, to make matters worse, to look on the bright sight.

Речевые действия: приведение примера, выражение сочувствия, выражение эмпатии, проявление интереса к проблемам собеседника, выражение ободрения, поднятие настроения собеседнику.

#### **Вводно-ознакомительный этап**

*(Коммуникативно-стимулирующие упражнения)*



**Comment on the picture.  
Do you agree?**

#### **Этап первичного анализа коммуникативной ситуации**

You will now watch an episode from a very popular movie «**The Holiday**» (2006). Try to think what way it is related to the topic we are studying today.

#### **Коммуникативно-корректировочный этап**

*(Коммуникативно-аналитические упражнения)*

Pay attention to the details. Be ready to answer some questions after watching the episode.

**«The Holiday» (2006)**

1. Why did Iris decide to go to the USA on Christmas?
2. Why did Amanda decide to go to Ireland on Christmas?
3. How did Iris like Amanda's home?
4. How did Amanda like the other girl's home?

**Этап подведения итогов деятельности и поиска новых способов ее осуществления**

*(Коммуникативно-конструирующие упражнения)*

Вопросы для мини-дискуссии:

1. What holiday issues were discussed in the video?
2. Can you rate them from the most to the least troublesome?
3. Have you ever had any similar problems during your holidays? Provide examples.
4. How do you usually react to holiday problems? How can a person stay positive when facing troubles?
5. Who of your family or friends can cheer you up?

Создание дополнительной мотивации к предстоящей деятельности:

*Each of us had a bad travel experience. What to do if the things go wrong? How not to make matters worse? Now we will learn some new word combinations and phrases that will help you both to solve the problem and stay positive.*

Диалоги-образцы

<p>- Welcome back, John! How was your holiday?</p> <p>- Oh, don't ask me. Everything <b>went wrong</b> from the very beginning!</p> <p>- Oh, come on, John! Cheer up! These things do happen in life.</p> <p>- No, Tom. You can't understand it! I have spent a lot of money on this <b>sightseeing tour</b> and what did I get? They <b>lost</b> my luggage and it is now probably in the middle of nowhere. I had the most</p>	<p>- Rixos hotel reception. Good morning. How can I help you?</p> <p>- Good morning! I want to report a complain. My room number is 278.</p> <p>- Could you please <b>specify</b> the cause the complaint, so that I can give this information to the chief manager.</p> <p>-Sure! Let me illustrate that with several examples. First of all, the <b>staff</b> of the hotel ignored my request to clean the room after 5 p.m. only. Then, the air conditioning</p>
--	---

<p>appalling meals in my life!</p> <p>- Wow, John! I really <b>feel sorry for you!</b> I know it's sad, but <b>It's not the end of the world! Every cloud has a silver lining!</b> You still have visited the Eiffel tower. So, you childhood dream has come true!</p>	<p>system broke down yesterday. Finally, I <b>got mugged</b> on a sightseeing tour that was organized by your company. I think that is enough for me to feel quite upset with the service.</p> <p>- Thank you very much for the information. I sincerely apologize on the behalf of the hotel. The rest of your stay would be paid at the expense of our company. I will call you back as soon as I contact the chief manager. Have a good day!</p>
--	---

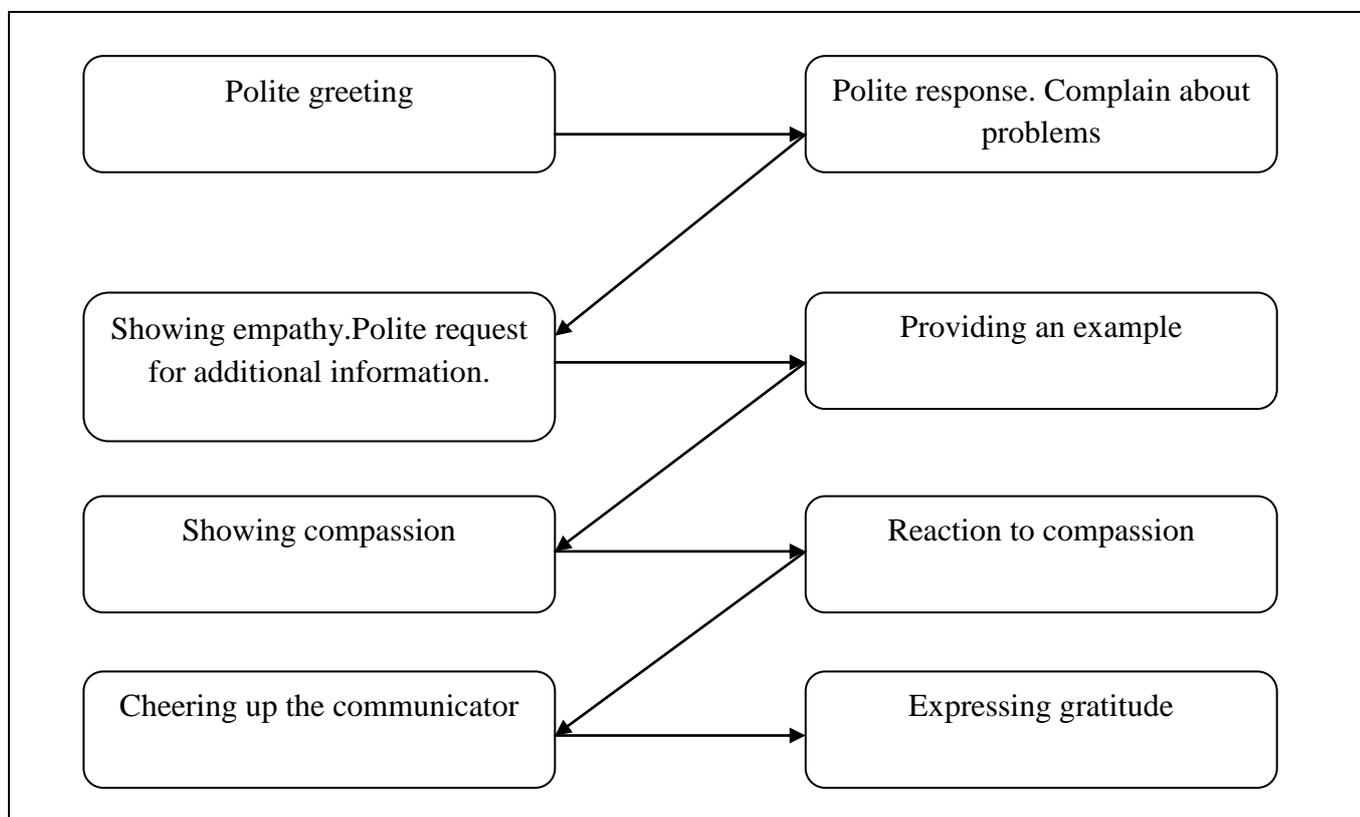
*Distribute the communicative phrases to suitable columns:*

It's not the end of the world!; Every dog has its day!; Do you want to talk about that?; Fortune favors the bold/brave!; Good job!; For instance,...; Don't take it too close to your heart. Let me illustrate that with an example.; Let me specify myself...; Everything will be fine!; Where there's a will there's a way!; You can't make an omelet without breaking eggs!; Let me give an example...; No matter what happens you know who to come to.; Come on! Are you OK?; You can do it!; Keep your head up!; Let me know if there is anything I can do for you.; Take it easy!; Things will come right. Everything will be well. You must hope for the better!; These things do happen in life.; It's not your fault.; How do you feel?; Is everything fine? Cheer up!; Don't let it vex you!; I feel sorry for you!; I'm here for you.; Every cloud has a silver lining!; Every dog has its day!; I really admire how you are handling this. I know it's difficult.; Keep fighting!; Keep up!; Lighten up!; Look on the bright side!; Please, stay strong!; Stay well!; There's light at the end of the tunnel!; There's no use crying over spilt milk!; You're on the right track. ; Don't give up!; There's no reason to be upset.; For example....

<i>Providing an example</i>	<i>Expressing sympathy and empathy</i>	<i>Cheering up</i>	<i>Showing concern</i>

--	--	--	--

*Fill in the necessary communicative reaction according to the structure of the dialogue.*



### **Коммуникативно-развивающий этап**

*(Коммуникативно-закрепляющие, коммуникативно-развивающие упражнения)*

#### Упражнение case-study

*Study the context of the communicative situation. (Speaker 1) A manager of the travel agency. (Speaker 2) A family with kids who has recently travelled to Thailand. Now they are asking you to give all the money back, because their vacations have been*

*ruined. Giving 100% of the sum is a very serious thing. Find out what kind of troubles they experienced. Try to make the right decision for the company. Make up a dialogue between two speakers. Use the words and phrases that you' ve learnt today.*

Игровое упражнение

Continue the story about Lana's vacation one by one. Lana got into the plane and found her seat. She fastened her belts. The first part of the flight was very nice and she even had a chance to take a nap. Suddenly the flight attendant came to her and said...

**Завершающий этап**

*(Коммуникативно-рефлексивные упражнения)*

*Rate the following aspects of the training from one to ten and provide a 2-5 sentences feedback.*

1. I got a lot of interesting information today.
2. I had a chance to express all my ideas in English.
3. I was very active at the lesson.
4. I have found the content of the lesson very useful.
5. I got to know my classmates better today.

---

---

---

---

---

*Сопроводительная рабочая тетрадь  
иноязычного коммуникативного тренинга*



**СОПРОВОДИТЕЛЬНАЯ  
РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ  
ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА  
ДЛЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ  
МБОУ СОШ «Школа № 24»**



Составлена с учетом программных требований учебно-методического комплекса авторов О.В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой, Б. Оби, В. Эванс «Английский язык в фокусе («Spotlight») 10 класс. Базовый уровень».

# My expectations from taking part into communicative trainings

*What do you expect?*



# GOLDEN RULES OF TRAINING INTERACTION

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

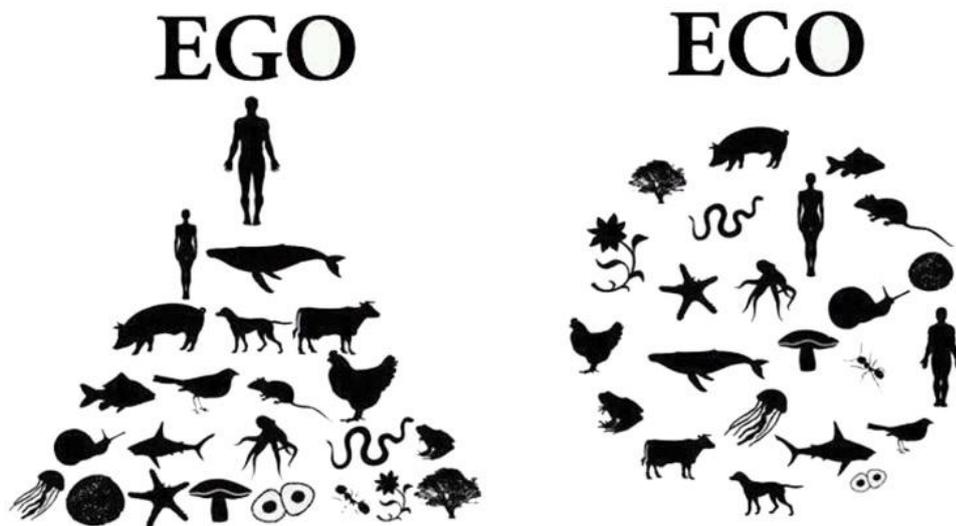
10.



## Module 4

### EARTH ALERT!

#### Communicative training № 15 - «Environmental issues»



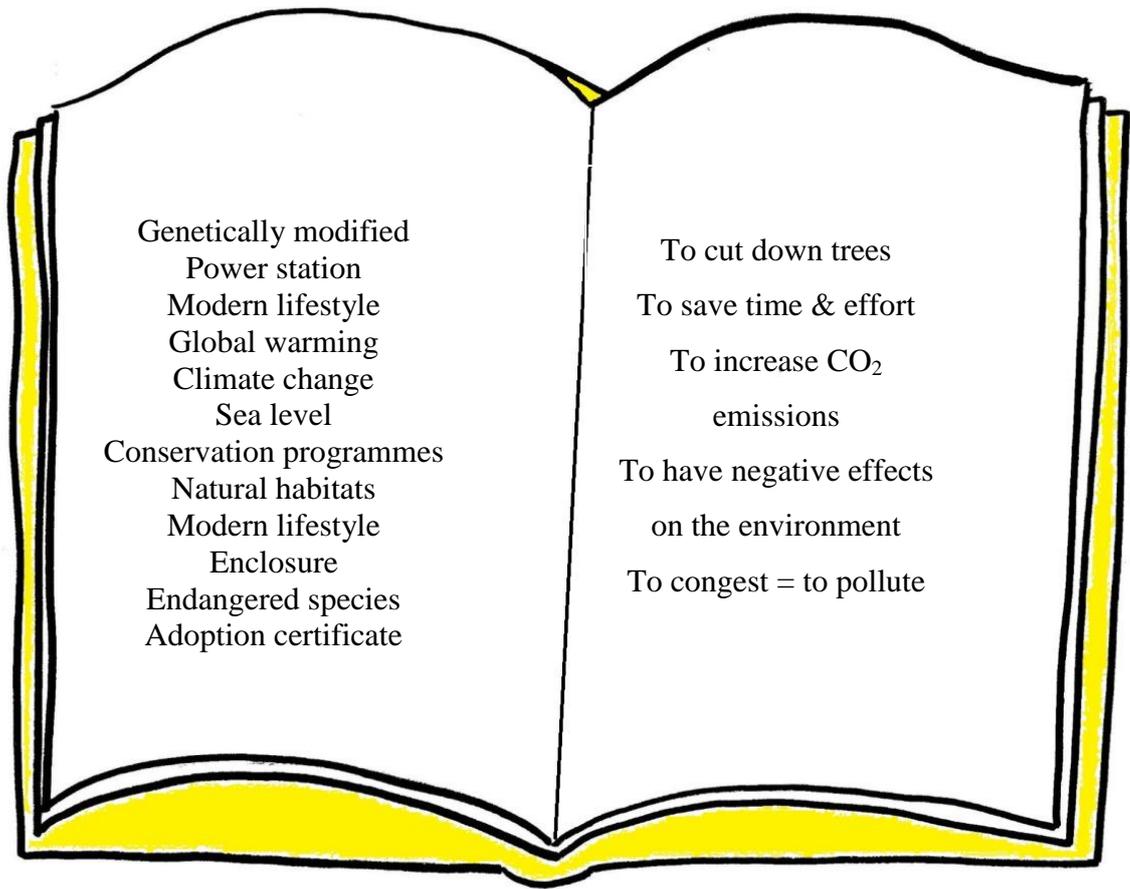
**Comment on the picture.  
What do you think of when you look at it?**

---

---

---

**Study the new vocabulary of the lesson**



**MY NOTES**

---

---

---

---

## THIS MIGHT BE USEFUL!

**Напоминание:** Do you remember that...?; Don't forget to...; I would like to kindly remind you that...?; etc.

**Пожелание:** All the best for you!;Enjoy ...!; Good luck on...!;Have a good...!;I wish you...; May all your dreams come true!;May success attend you in...On this day I wish you...; Please, accept my best/ warmest/ most heartfelt/ heartiest/ sincerest wishes!; Stay...!;etc.

**Ответ на пожелание:** Let's hope your wishes come true!;So help me God! Thank you for your kind wishes!;Thank you so much!;Thank you!;The same to you!; etc.

**Выражение уверенности:** It couldn't be denied, that...; It is a well-known fact, that...; It's obvious, that...;I am 100% sure, that...; It is definitely... ; Undoubtedly,...;I am certain, that ...; *It goes without saying, that...; I have no doubt about it...; It's crystal clear that...;I'm convinced of it...; etc.*

**Выражение неуверенности:** *I can't believe this is true.; I don't think so.; I doubt it. It's highly / very unlikely.; I feel uncertain about...; I question whether...; I'm a bit uncertain about this.; I'm not a hundred percent sure.; I'm not sure about it.; It's doubtful that... ; No one can know for certain that...; etc.*

## MY NOTES

---

---

---

---

---

---



Read an abstract from Leonardo Dicaprio's Oscars Acceptance speech.  
What do you think of it?



And lastly, I just want to say this: Making «The Revenant» was about man's relationship to the natural world. A world that we collectively felt in 2015 as the hottest year in recorded history. Our production needed to move to the southern tip of this planet just to be able to find snow. Climate change is real, it is happening right now. It is the most urgent threat facing our entire species, and we need to work collectively together and stop procrastinating. We need to support leaders around the world who do not speak for the big polluters, but who speak for all of humanity, for the indigenous people of the world, for the billions and billions of underprivileged people out there who would be most affected by this. For our children's children, and for those people out there whose voices have been drowned out by the politics of





---

---

---

---

**HOW DID YOU LIKE THAT?**

**Write a few words about your impression of the training!**

**What mostly enjoyed about the training was**\_\_\_\_\_

---

---

**Most valuable things I've learnt today were**\_\_\_\_\_

---

---

**I think I am going to apply my new knowledge and skills in  
future, for example, when**\_\_\_\_\_

---

---

**I can see my progress in**\_\_\_\_\_

---

---

**I did a good job today, because** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**I think that I need to work more on** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Probably, I will need to revise** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**I think \_\_\_\_\_ is the hero of the day, because** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**YOUR CLASSMATES CAN LEAVE THEIR FEEDBACK HERE**



**DEAR FRIENDS!**

**Thank you very much for your:**

**1. Help**

**2. Support**

**3. Feedback**

**3. Open-mindedness**

**4. Conscientiousness**

**5. Optimism**

**6. Motivation**

**7. Inspiration**

**8. Creativity**

**9. Kindness**

**10. Reliability**

**Hope, you have enjoyed your time!**

THANK

YOU

SO

MUCH

