

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Теория и методика преподавания иностранных
языков и культур»

(наименование кафедры)

45.03.02 «Лингвистика»

(код и наименование направления подготовки, специальности)

«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

(направленность (профиль)/специализация)

Бакалаврская работа

на тему «Формирование компенсаторной компетенции в процессе развития
умений диалогической речи (на материале ролевых игр)»

Студент

Е.В. Алпеева

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель

С.Н. Татарницева

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Допустить к защите
Заведующий кафедрой
ТМПИЯиК

к.п.н., доцент

(ученая степень, звание)

С.Н. Татарницева

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

«__» _____ 2019 г.

Тольятти 2019

Аннотация

Бакалаврская работа на тему: «Формирование компенсаторной компетенции в процессе развития умений диалогической речи (на материале ролевых игр)».

В работе – 78 стр., содержащих 9 таблиц, 40 библиографических источников, 5 приложений.

Компенсаторная компетенция является важным компонентом иноязычной коммуникации, так как владение умениями данной компетенции позволяет компенсировать возникающие трудности и успешно продолжать общение. Это обуславливает актуальность исследования.

Объект исследования: компенсаторная компетенция как элемент иноязычной коммуникативной компетенции.

Предмет исследования: приемы формирования компенсаторных умений в процессе обучения диалогической речи в ролевых играх на английском языке.

Цель исследования: повышение эффективности формирования компенсаторных умений при обучении диалогу в ролевых играх.

Задачи исследования: 1) проанализировать черты диалогической речи и особенности обучения диалогу в неязыковом вузе; 2) рассмотреть методические особенности формирования компенсаторной компетенции и ее роль в формировании навыков говорения на иностранном языке; 3) изучить использование ролевых игр в аспекте формирования навыков компенсаторной компетенции; 4) апробировать комплекс упражнений на формирование компенсаторных умений и проанализировать результаты.

В рамках данной работы предложено исследование уровня сформированности компенсаторных навыков в диалогической речи на материале диалога в неязыковом вузе. В работе освещены такие аспекты, как формирование компенсаторной компетенции, особенности диалогической речи и ролевых игр.

Работа содержит введение, 2 главы, заключение и приложения.

В первой главе бакалаврской работы рассмотрены теоретические основы, особенности и технологии обучения диалогической речи, определены умения, входящие в состав компенсаторной компетенции, рассмотрено ее понятие и компоненты, входящие в состав, а также подходы к обучению иностранному языку с использованием компенсаторных стратегий. Под компенсаторной компетенцией понимается способность учащегося привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным, или просто более знакомым) языком. К умениям компенсаторной компетенции относят использование синонимов, упрощение или переструктурирование высказывания, использование невербальных компонентов, описания и перифраза и обращение за помощью к собеседнику.

Во второй главе дана общая характеристика ролевым играм, описана их структура и этапы организации, проведен анализ составленных ролевых игр и произведено изучение результатов и трудностей проведения комплекса упражнений и ролевых игр на экспериментальных группах студентов.

В результате вышеперечисленного, мы пришли к выводу о важности формирования умений компенсаторной компетенции в процессе обучения диалогической речи в ролевых играх на английском языке. В процессе эксперимента была выявлена эффективность разработанного нами комплекса упражнений и ролевых игр на формирование компенсаторных умений. Результаты эксперимента показали, что у студентов группы машиностроения, у которых проводилось пробное обучение посредством комплекса упражнений и ролевых игр, сократилось количество учащихся, находившихся на низком уровне владения компенсаторными навыками, один студент, за период пробного обучения, сформировал навыки до высокого уровня.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Диалогическая речь и компенсаторная компетенция как аспекты устно-речевого общения.....	7
1.1 Обучение диалогической речи на неязыковых направлениях в ВУЗе.....	7
1.2 Компенсаторная компетенция как аспект билингвальной коммуникативной компетенции.....	19
Глава 2.Использование ролевых игр для формирования компенсаторной компетенции.....	30
2.1. Ролевая игра как средство формирования навыков диалогической речи.....	30
2.2. Диагностика уровня сформированности компенсаторных умений в процессе применения ролевых игр и выявление их эффективности.....	39
.....	
Заключение.....	51
Список используемой литературы.....	53
Приложение.....	60

Введение

Актуальность исследования. Коммуникативная компетенция, в частности, компенсаторная компетенция является важным компонентом иноязычной коммуникации. Тема значима для рассмотрения, так как именно навыки, полученные благодаря формированию данной компетенции, помогают компенсировать какие-либо незнания и избегать трудностей в общении на иностранном языке. Вопросами формирования компетенций в процессе диалогической речи на иностранном языке занималось немало исследователей: В.В. Сафонова, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Соловова и др. Однако, в существующих научных трудах недостаточно рассматривается формирование компенсаторной компетенции в диалогической речи на материале ролевых игр, которые воссоздают реальные ситуации, с которыми можно столкнуться в процессе коммуникации. Именно в ролевых играх можно увидеть прямую необходимость владения навыками компенсации трудностей. Таким образом, выбранная нами тема является **актуальной**.

Объект исследования – компенсаторная компетенция как элемент иноязычной коммуникативной компетенции.

Предмет исследования – приемы формирования компенсаторных умений в процессе обучения диалогической речи в ролевых играх на английском языке.

Целью работы является повышение эффективности формирования компенсаторных умений при обучении диалогу в ролевых играх.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать черты диалогической речи и особенности обучения диалогу в неязыковом вузе;
- 2) рассмотреть методические особенности формирования компенсаторной компетенции и ее роль в формировании навыков говорения на иностранном языке;

3) изучить использование ролевых игр в аспекте формирования навыков компенсаторной компетенции;

4) апробировать комплекс упражнений на формирование компенсаторных умений и проанализировать результаты.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования:**

1) теоретические:

изучение и анализ научной и научно-методической литературы;

2) эмпирические:

научное наблюдение, эксперимент, сравнение полученных данных.

Методологическую основу исследования составляют труды ученых-методистов, таких как Е.А. Маслыко, В.В. Сафонова, С.Ф. Шатилов, Е.Н. Соловова.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать комплекс упражнений, направленный на развитие компенсаторных умений на материале диалога, для студентов неязыковой специальности, как элемент формирования навыков на занятиях.

Экспериментальной базой исследования был Тольяттинский государственный университет, студенты института машиностроения, а также студенты института химии и инженерной экологии.

Данная работа состоит из введения, заключения и двух глав, списка литературы и 5 приложений.

Глава 1. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ И КОМПЕНСАТОРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК АСПЕКТЫ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

1.1 Обучение диалогической речи на неязыковых направлениях в ВУЗе

Коммуникация любого рода это, главным образом, процесс взаимодействия с использованием речи. Речь является исторически сложившейся формой общения людей, способной максимально сохранить смысл этого общения. Диалогическая речь является одной из наиболее распространенных форм устной речи и наиболее важным компонентом говорения по сравнению с монологической речью, т.к. в жизни мы чаще обращаемся именно к диалогической речи. В отличие от монолога, диалог создается двумя или более говорящими. При общении с людьми мы используем диалог, нежели монолог, к которому в реальном речевом общении нам приходится обращаться значительно реже. Обучение диалогической речи особенно важно, если мы говорим про общение на иностранном языке. Так, С.Ф. Шатилов считает обучение диалогической речи одной из главных целей преподавания иностранного языка [29].

Люди издревле общаются друг с другом посредством диалога. Еще в античные времена диалог был выделен как коммуникативный тип речи и, главным образом рассматривался как процесс полемики и противоборства двух точек зрения в риторике, логике и философии.

В настоящее время существует огромное количество трудов, посвященных диалогической речи, но, в первую очередь хотелось бы упомянуть работу Л.П. Якубинского «О диалогической речи», написанную в 1923 году и являющуюся до сих пор актуальной и основополагающей в исследованиях теории диалога в отечественной лингвистике. В своей работе Л.П. Якубинский даёт следующее определение диалогической речи: «Соответственно перемежающимся формам взаимодействий, подразумевающим сравнительно быструю смену акций и реакций

взаимодействующих индивидов, мы имеем диалогическую форму речевого общения»[17,с.25]

Также достаточно глубоко диалог исследовал Л. В.Щерба, который определял диалогическую речь как речь, состоящую из обоюдных реакций двух людей, общающихся между собой. Реакции могут быть спонтанными или определенными ситуацией либо высказыванием партнера.[30, с. 113-129].

В свою очередь наиболее четкое определение диалогу дают Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина. По их мнению, диалог является процессом общения двух или более собеседников, в процессе которого каждый из партнеров-участников речевого акта выступает то в роли говорящего, то в роли слушающего[21].

В лингвистическом энциклопедическом словаре В.Н. Ярцевой мы находим идентичное определение диалогической речи, но раскрытое более подробно. Так, по мнению В.Н. Ярцевой, «Диалогическая речь – (от греч. Διάλογος – беседа, разговор двоих) – форма (тип) речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Для диалогической речи типичны содержательная (вопрос/ответ, добавление/пояснение/распространение, согласие/возражение, формулы речевого этикета и пр.) и конструктивная связь реплик. Её отсутствие возможно при реакции говорящего не на речь собеседника, а на ситуацию речи или (реже) на обстоятельства, не имеющие отношения к данному речевому акту». [33].

Определение диалогической речи также дается и в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. Диалогическая речь здесь определяется как форма речи, которая подразумевает обмен высказываниями между двумя лицами. При обучении диалогу единицей является диалогическое единство или микродиалог, которое в свою очередь состоит из двух или более реплик, связанных по

форме и содержанию. Существуют несколько видов диалогов, используемых при обучении диалогической речи, это беседа между учащимися (парная, групповая), диалог-беседа и диалог-инсценировка. [1, с.60-61].

Л.В.Щерба считает, что диалог – это цепь реплик и именно они, реплики, являются элементарными единицами диалога. Таким образом, говоря о реплике, мы переходим к рассмотрению структуры диалогической речи. Л.В. Щерба, говоря о диалогической речи, утверждает, что репликам диалога не свойственны сложные предложения, фразы в диалоге, как правило, эллиптичны, не всегда закончены и зависимы от ситуации. Не менее важной характеристикой реплик диалога являются всевозможные фонетические сокращения, неправильное словоупотребление и нарушение синтаксических норм [30, с. 113-129]. Следует также заметить то, что важным в диалогической речи является не присутствие реплик, а их связь. Взаимосвязь реплик в диалоге обеспечивает связность этой формы речи. Однако, некоторые реплики, сказанные в диалоге, также могут быть поняты благодаря невербальным средствам общения (жесты, мимика) и экстралингвистическим факторам (интонация, паузы). Об этом также писал Л.П. Якубинский, говоря, что «Мимика и жест иногда играют роль реплики в диалоге, заменяя словесное выражение. Часто мимическая реплика дает ответ раньше, чем речевая; один из собеседников только хочет возразить, собирается говорить, а другой, учитывая его мимику и позыв к реплике, довольствуется этой мимической репликой, произносит что-нибудь вроде: «Нет, постойте, я знаю, что вы хотите сказать», — и продолжает дальше»[32].

Реплики в диалоге могут состоять как из одного слова, так и из целого высказывания. Реплики взаимосвязаны, их содержание вытекает из реплики собеседника, сказанной ранее. Обычно, диалог состоит из последовательности реплик, взаимосвязанных друг с другом, такую цепь называют диалогическим единством. Диалогические единства есть основные

единицы диалогической речи, поскольку нельзя назвать диалогом отдельное высказывание одного из участников диалога.

Прежде чем приступить к обучению диалогической речи, необходимо рассмотреть особенности, характерные для этого вида речевой деятельности.

Исследованием особенностей диалога подробно занимались такие лингвисты как С.Ф. Шатилов, Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин.

В «Новом словаре методических терминов и понятий», Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин отмечают, что ряд особенностей диалога определяют условия его протекания. Так, среди особенностей диалогической речи они выделяют: краткость высказываний; частое использование невербальных средств общения, таких как жесты и мимика, наличие неполносоставных предложений; синтаксическое оформление высказываний в свободной от книжной речи; преобладание простых предложений, которые в большей мере характерны для разговорной речи и т.д. [1, с.60].

В свою очередь, выделяя среди особенностей диалогической речи также как и Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин краткость высказывания, называя данную особенность как «сокращение языковых средств», Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез добавляют некоторые особенности диалогической речи:

- а) постоянная смена говорящего и слушающего;
- б) спонтанность речи;
- в) эмоциональность и экспрессивность.

Охарактеризуем приведенные выше отличительные черты диалогической речи.

Что касается сокращенности языковых средств, по мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, коммуникантам позволяют сокращать языковые средства несколько условий: эллиптичность, наличие единой ситуации, широкое использование невербальных компонентов и контактность собеседников. Тем не менее, экономия не распространяется на выражение эмоций в процессе диалога, они выражаются полностью. [5, с.203].

Наряду с сокращением языковых средств, коммуниканты часто используют их в избытке, желая быть понятыми собеседником в полной мере. Это приводит к употреблению дополнительных «лишних» или дублирующих фраз и слов. Обе эти тенденции отражают специфику диалога.

Поскольку диалог есть межличностное общение, в нем нет отправителя или получателя информации, в нем есть два коммуниканта, между которыми в процессе диалогического общения происходит обмен мнениями. Именно эту смену говорящего и слушающего Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез и считают отличительной чертой диалогической речи.

Следующей особенностью диалогической речи является ее спонтанность, так как смысл и структура разговора зависят от реплик собеседников. Спонтанность речи также проявляется в перебивании собеседника, паузах хезитации (нерешительности), перестройке фраз и изменении структуры реплики в целом.

Диалогическая речь также отличается своей эмоциональностью и окрашенностью. Диалогу свойственна экспрессивная окраска, которая чаще всего проявляется в субъективном оценивании, использовании невербальных средств, готовых фраз и разговорных формул [5, с.203-204].

В свою очередь лингвист С.Ф. Шатилов также выделял ряд особенностей, которые необходимо учитывать при обучении диалогической речи.

К особенностям диалогической речи он также как и Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез относил: спонтанность, эллиптичность реплик и эмоциональную окрашенность. Однако, добавил и прочие характерные признаки диалога, такие как невозможность планирования, контактность и ситуативность.

Охарактеризуем каждую особенность более подробно. Невозможность планирования и спонтанность можно объединить, так как отсутствие возможности спланировать свои реплики ведет к спонтанности высказывания. Диалогическую речь невозможно спланировать заранее, в отличие от монологической, поскольку поведение каждого из участников

определяется поведением другого. Конечно, реплики могут быть продуманными, но они будут полностью зависеть от собеседника, так как он может менять ход своих мыслей в любой момент беседы, поэтому реплика является реакцией на мысль партнера. Следовательно, спонтанность речевых действий партнера предполагает довольно высокую степень автоматизированности и готовности языковых средств.

Еще одна особенность, описанная С.Ф. Шатиловым, – контактность. Диалог невозможен без контакта собеседников. Реплики коммуникантов должны быть обращены друг к другу, к тому же, очень важно иметь зрительный контакт при разговоре, поскольку только тогда собеседники смогут проследить реакцию речевого партнера, его заинтересованность и его понимание. Собеседники также могут использовать невербальные средства передачи информации (движения, мимика) для наиболее легкого изъяснения.

Следующая особенность – эллиптичность реплик или краткость высказывания. Данная особенность представляет собой недоговоренность при диалоге, которая легко восполняется жестами, мимикой и экстралингвистической ситуацией (место, время, условия и т.д.). В реальных разговорах мы часто используем эллиптические реплики, однако не наблюдаем непонимания у собеседника, т.к. находим понимание благодаря контактности и опоры на ситуацию.

Ситуативность является одной из главных психологических особенностей диалога. Диалогическая речь является преимущественно ситуативной, то есть ее содержание может быть понято только с учетом той ситуации, в которой она протекает. Речевая ситуация может быть экстралингвистической и визуально-воспринимаемой. С.Ф. Шатилов также отмечает, что «многие методисты вносят в определение речевой ситуации социальный аспект речевой коммуникации и выделяют, например, такие типичные коммуникативные ситуации: разговор покупателя с продавцом, разговор отца с сыном, разговор начальника и подчиненного и т.д.» [29, с.71].

Эмоциональная окрашенность также является важной особенностью. В процессе беседы люди испытывают определенные чувства и эмоции по отношению к партнеру, которые отражаются на структуре реплик, интонировании и выборе лексико-грамматических средств. Отсюда мы можем наблюдать реплики удивления, разочарования, восхищения и т.д. Диалогическое общение по степени эмоциональной окрашенности может быть нейтральным, умеренно эмоциональным или повышено эмоциональным [29].

Также, любой диалог связан с рядом умений, которые обеспечивают ход беседы. Под диалогическими речевыми умениями С.Ф. Шатилов понимал следующие речевые действия: запрос информации; удовлетворение запроса информации (ответы на вопросы); передача информации с дальнейшим ее обсуждением; выражение оценочных суждений по поводу полученной информации (реплики согласия, несогласия, сомнения, подтверждения ее истинности и т.д.) [29, с.74].

В свою очередь Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, первым среди умений выделяют стимулирование собеседника на высказывание. Стимулом может служить:

- а) вопрос;
- б) утверждение;
- в) предложение, просьба.

Второе умение это реагирование на речевой стимул. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина считают, что реплика-стимул и реплика-реакция составляют диалогическое единство. Наиболее генерализированными являются следующие типы диалогических единств:

- а) вопрос-утверждение;
- б) вопрос-вопрос;
- в) утверждение-утверждение;
- г) утверждение-вопрос.

Следующее умение – развертывание реплики-ответа до придания высказываниям характера беседы [20, с.140-141].

После рассмотрения особенностей диалогической речи, необходимо рассмотреть требования, предъявляемые для разных уровней владения иностранным языком. Для этого рассмотрим международные требования описания уровней к диалогической речи из документа «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment».

Так, уровень A1(Starter) подразумевает умение задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках бытовых тем; умение вести несложный диалог, при условии, что собеседник может повторить свою реплику в более медленном темпе.

На уровне A2 (Elementary) предполагается умение общаться на простые темы в типичных ситуациях; умение поддерживать краткий диалог на бытовые темы.

Уровень B1 (Pre-Intermediate, Intermediate) подразумевает присутствие умения общаться на большинство тем, которые могут возникнуть в стране изучаемого языка; возможность без подготовки общаться на такие темы как «семья», «хобби», «работа».

Уровень B2 (Upperintermediate) предполагает достаточно свободное общение на многие темы, умение отстаивать свою точку зрения, участие в дискуссиях.

Уровень C1 (Advanced) предполагает, что в языке присутствуют разнообразные языковые средства, присутствует умение бегло общаться, без трудностей с подбором слов, формулировать свои мысли и поддерживать любую беседу.

Уровень C2 (Proficient) предполагает умение участвовать в любом разговоре, используя разные выражения; умение быстро перефразировать свою реплику при возникающих трудностях [35, с.24].

Соблюдение требований к разным уровням тем или иным образом будет вызывать трудности, с которыми могут сталкиваться учащиеся в

процессе диалогической речи. Так, Е.Н. Соловова выделяет две характеристики диалога, которые чаще всего вызывают трудности: реактивность и ситуативность.

Что касается реактивности, то Е.Н. Соловова считает, что именно эта черта диалога вызывает объективные трудности для учащихся. Во-первых, реакция партнера может быть совершенно непредсказуемой, более того, реакции от собеседника может и не быть вообще, либо она может быть переведена в другое русло. В любом случае, необходимо умение изменять первоначально намеченную логику разговора по ходу беседы или применять разнообразные дискурсивные приемы для осуществления коммуникативной цели, намеченной в начале беседы.

Во-вторых, иногда у учащихся отсутствуют определенные навыки диалогического общения, причем в некоторых случаях они могут отсутствовать даже на родном языке. Учащиеся демонстрируют отсутствие этих навыков не столько в незнании грамматики или лексики, сколько в неумении контактировать с людьми, вежливо отвечать на вопросы и выражать увлеченность к тому, о чем говорит собеседник[23, с.178].

В-третьих, в диалоге мы полностью зависимы от партнера, поэтому здесь необходимо умение не только говорить, но и слушать. В данном случае можно говорить об определенных трудностях, связанных с индивидуальными особенностями речи говорящего. Для того, чтобы диалог проходил успешно, необходимо, чтобы на определенном уровне был развит речевой слух, компенсаторные умения и вероятностное прогнозирование [23, с.178].

Говоря о еще одной характеристике диалогической речи, такой как ситуативность, следует также отметить трудность, с которой можно столкнуться. Так, ситуативность составляет суть и логику диалогического общения. Именно ситуация определяет мотив говорения и является залогом успешного диалогического общения, которое достигается правильно

заданной установкой и пониманием учащимися речевой задачи общения. В противном случае никакие опоры не помогут удачно выполнить задание.

Рассмотрев особенности диалогической речи и трудности, с которыми можно столкнуться при обучении данному виду речевой деятельности, необходимо осветить технологии формирования умений.

Так, Е.Н. Соловова выделяет два подхода к формированию умений диалога: дедуктивный или «сверху-вниз» и индуктивный или «снизу-вверх». Однако, наибольшее внимание она акцентировала на индуктивном подходе («снизу-вверх»), где сформулировала определенные умения, которые необходимо улучшать. К таким умениям относятся:

- а) умение задавать вопросы разных типов;
- б) использование реплик реагирования, с помощью которых можно выразить свою заинтересованность или внимание;
- в) логичные и четкие ответы на заданные вопросы;
- г) употребление выражений-клише и различных вводных структур;
- д) использование разных способов осуществления речевых функций (выражение сомнения, согласия или несогласия, просьбы или отказа) [23].

В свою очередь И.А. Читао выделяет подобные пути обучения диалогической речи. По ее мнению, дедуктивный подход предполагает освоение целого диалогического образца в начале, и последующее построение ему подобных. Обучение начинается с прослушивания и заучивания наизусть диалога-образца. Далее происходит изменение его лексического наполнения, отработка элементов, после чего учащиеся подводятся к ведению диалогов на идентичную тему. Индуктивный подход «предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации» [28, с.209]. Последняя технология имеет больше приверженцев, поскольку она предполагает обучение взаимодействию, которое лежит в основе такого вида речевой деятельности как диалогическая речь.

Чтобы понять, в каком направлении выстраивать экспериментальную часть, нам необходимо проанализировать рабочую программу дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых направлений в ВУЗе и определить место диалогической речи в ней.

Проанализировав программу, написанную под руководством С.Г. Тер-Минасовой в 2009 году. В первую очередь необходимо отметить, что данная программа строится с учетом следующих педагогических и методических принципов: коммуникативной направленности, культурной и педагогической целесообразности, интегративности, нелинейности, автономии студентов.

Наиболее важным, с точки зрения использования диалогической речи, является принцип коммуникативной направленности, который предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными, использование аутентичных ситуаций общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях.

Сферы общения, затронутые в программе, рассматривают бытовую отрасль жизни («Я и моя семья»), Учебно-познавательную («Я и мое образование»), Социально - культурную («Я и мир. Я и моя страна»), Профессиональная («Я и моя будущая профессия»).

В данной программе подразумевается формирование у студентов умений из различных видов деятельности, однако, формирование умений говорения, в том числе диалогического общения, предполагается на повышенном уровне. Так, чтобы удовлетворять коммуникативным функциям, студент должен уметь:

- а) выражать свое согласие/несогласие, возражать и выражать свои намерения;
- б) просить помощи, предлагать ее, давать советы, побуждать к действию;

в) устанавливать и поддерживать контакт (привлечение внимания, формальное и неформальное приветствие, обращение, представление и т.д.)

г) структурировать высказывания (введение темы, приведение примеров, выражение мнения, подведение итогов, переход к другой теме, запрос мнения собеседника, прерывание и вступление в беседу);

д) обеспечивать процесс коммуникации и восстановление его в случае сбоя (сигналы непонимания, просьба повтора всего сказанного или его части, просьба подтвердить или разъяснить информацию).

Что касается минимальных требований к уровню студентов в области говорения, они должны уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоя в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ)[26].

В качестве глобальной цели во всех программах выдвигается формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Программа для студентов неязыковых специальностей ТГУ определяет своей целью в области говорения формировать и развивать умения говорения при участии в дискуссии социально-культурного, общественно-политического и профессионального содержания на английском языке.

Студент должен уметь адекватно употреблять лексические единицы в соответствии с темой и ситуацией общения; высказываться на английском языке по вопросам общественно-политического, социально-культурного содержания и профессионально-ориентированного содержания[19].

В каждом из рассмотренных разделов изучения иностранного языка, ведение диалога студентами предполагается на повышенном уровне говорения, отсюда следует вывод, что обучение диалогу есть нелегкий

процесс, но необходимый, поскольку именно благодаря диалогу и происходит наше общение в реальной жизни.

1.2 Компенсаторная компетенция как аспект билингвальной коммуникативной компетенции

Основная задача преподавателя иностранного языка – формирование у обучающихся определенных умений. Для характеристики достигаемых умений и способностей в методике широко используется термин компетенция (от лат. *Competentis* – способный). Ранее он более широко использовался для характеристики умений относительно родного языка. Так, А.Н. Щукин даёт определение компетенции, обращая внимание на то, что умения могут быть направлены также и на изучение иностранного языка. По его мнению, «компетенция это комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности» [31].

Термин «компетенция», в свою очередь, более детально изучался Советом Европы, после чего стал трактоваться как «сумма знаний, навыков и характеристик, которые позволяют человеку выполнять действия» [35, с.9]. Но, поскольку, главную роль в обучении иностранному языку играют не только знания в сфере лексики, грамматики и в культуре народа, необходимо отвести важное место коммуникации, посредством которой и будут проявлены все полученные ранее навыки. В таком случае обратить внимание следует на коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция представляет собой способность вступать в общение (в письменной или устной форме), значимое для профессиональной или социальной деятельности, и поддерживать его в такой мере, ниже которой человеку грозит изоляция от общества, то есть способности к общению хотя бы на элементарном уровне [35].

К этой же группе относят и билингвальную коммуникативную компетенцию, которую И.Л. Бим определяет как способность и готовность

осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [2].

В состав коммуникативной компетенции входит ряд субкомпетенций, к выделению которых у многих ученых-методистов существуют разные подходы. Однако, исследования приводят к выводу о том, что составляющие коммуникативной компетенции могут быть разнообразными, что не изменяет их смысла, они все же остаются равнозначными, отличаясь только терминологическими интерпретациями.

Каждый лингвист-методист выделяет разное количество субкомпетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции. Перед тем, как приступить к перечислению субкомпетенций, выдвигаемых разными учеными, хотелось бы отметить, что состав коммуникативной компетенции не является чем-то стабильным и неизменным, он представляет собой динамичную систему, которая имеет возможность трансформироваться в зависимости от цели, задач и специфики коммуникации и обучения.

Так, И.Л. Бим считает, что коммуникативная компетенция включает в себя такие виды субкомпетенций, как речевая, языковая, учебная, социокультурная и компенсаторная [2]. М.Р. Коренева, в свою очередь, к социокультурной, учебной и компенсаторной компетенциям, которые она выделяет также как и И.Л. Бим, добавляет лингвистическую, социальную и лингвокультурологическую [11]. По мнению В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция состоит из шести ее составляющих, таких как «языковая/лингвистическая, речевая, социокультурная, компенсаторная, самообразовательная и информационно–коммуникационная» [22,с.131]. Е.Н. Соловова, например, считает состав коммуникативной компетенции в большей степени отличным от приведенного В.В. Сафоновой. Так, кроме лингвистической и социокультурной, она выделяет также социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции [23, с.6].

Также, компоненты коммуникативной компетенции, выдвинутые разными учеными, рассматривают и сопоставляют М.Ф.Д. Осорио и Э.А. Инсуасти из Института иностранных языков в Колумбии. Так, в своем исследовании, они приводят состав коммуникативной компетенции, описанный американскими учеными М. Канали и М. Свейном, в который входят грамматическая компетенция, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая. В исследовании, ими также описана альтернативная модель коммуникативной компетенции, изложенная И. Бахман, которая состоит всего лишь из трёх компонентов, таких как языковая и стратегическая компетенции и психофизиологические механизмы [38, с.49].

Н.П. Таюрская в своей работе также рассматривает состав коммуникативной компетенции, но в сопоставлении российского и общеевропейского вариантов. Она отмечает, что компоненты имеют много общего. Так, общеевропейский вариант включают в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции. В российский же вариант компонентного состава входят языковая, учебно-познавательная, социокультурная, речевая и компенсаторная компетенции [25].

Под *социолингвистической компетенцией* понимается способность выбирать правильную лингвистическую форму и ее способ выражения в зависимости от ситуации и коммуникативного намерения говорящего. *Дискурсивная (речевая) компетенция* проявляется себя в совершенствовании коммуникативных умений в таких видах речевой деятельности как говорение, аудирование, чтение и письмо. Учащиеся учатся свободно владеть речью, т.е. бегло и динамично говорить и понимать речь, которую слышат. Под *социокультурной компетенцией* понимаются знания о культуре страны изучаемого языка и ее сопоставление с культурой родной страны. *Учебно-познавательная компетенция* подразумевает под собой ознакомление с приемами и способами самостоятельного изучения языков и культур. Самостоятельное изучение языка предполагает присутствие также и

самоконтроля, на что, в свою очередь, говорила И.А. Зимняя и её соавторы: «Владение иностранным языком было бы принципиально невозможным, если бы в процессе речевой коммуникации не функционировало такое явление, как самоконтроль»[8, с.47-53]. *Социальная компетенция* проявляется в готовности и присутствии желания взаимодействовать с другими людьми. Основным же компонентом коммуникативной компетенции Н.П. Таюрская считает *лингвистическую (языковую) компетенцию*, поскольку без неё невозможна вербальная коммуникация. Данная компетенция включает в себя умение использовать в речи грамматически правильные формы, сформированные в соответствии с нормами языка. *Стратегическая (компенсаторная) компетенция* – это совокупность умений и навыков, которая позволяет компенсировать неполноту знаний языка.

Также Н.П. Таюрская в своей статье пишет о том, что «Интеграция России в европейское образовательное пространство предопределяет соотношение требований к уровням владения иностранным языком с общеевропейскими компетенциями. Многие российские методисты (Л. Е. Алексеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) также предлагают привести перечень компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейскими компетенциями»[25, с.84- 85].

Обучающиеся с практически любым уровнем в процессе обучения могут столкнуться с потребностью в использовании речевых средств, и с дальнейшим их применением в речи. Однако, в условиях нехватки определенных речевых и языковых средств и для выхода из ситуации коммуникативного затруднения, возникает потребность в их компенсации более знакомыми средствами. Чтобы выйти из такой ситуации коммуникативного затруднения, обучающемуся может помочь сформированная компенсаторная компетенция, одна из составляющих коммуникативной компетенции, которая и стала предметом нашего исследования.

Многие ученые исследовали такое понятие как «компенсаторная компетенция». Так, Л.А. Милованова и В.В. Давыденко определяют «компенсаторную компетенцию как способность и готовность учащихся использовать предшествующий жизненный опыт, лингвистические и нелингвистические знания, умения и приемы, владение которыми необходимо для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненные обстоятельства требуют больших речевых умений и навыков, чем те, которыми располагают учащиеся в данной конкретной ситуации иноязычного общения» [14, с. 49].

И.Л. Бим также глубоко занималась исследованием данной компетенции. Она, в свою очередь, понимает под компенсаторной компетенцией способность учащегося привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным (или уже изученным, или просто более знакомым) языком [3].

Неоднозначность среди употребления терминов «стратегическая» и «компенсаторная» компетенции присутствует и по сей день. Понятие «стратегическая компетенция» появилось в 1980 г. и было предложено М. Свейном и М. Кенейлом. Стратегическая компетенция, по их мнению, – это набор «вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, используемых в тех случаях, когда в коммуникации возникают определённые трудности или ей грозит разрыв» [36].

Также более широко стратегическую компетенцию рассматривал Л. Бачмен. Так, в его модели присутствует несколько компонентов стратегической компетенции, такие как компонент оценки (определение целей), планирования (план использования языковых единиц в речи), исполнения (воплощение плана) и контроля (оценка степени достижения коммуникативной цели) [34]. Некоторые ученые относили стратегическую компетенцию в состав дискурсивной, однако, большинство считало, что она является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

Поэтому, справедливо признать то, что компенсаторная компетенция, или, как называют её некоторые лингвисты, стратегическая, присутствует в каждом компоненте коммуникативной компетенции, которые, в свою очередь, постоянно дополняются или совершенствуются за счет компенсаторных стратегий.

Так как компенсаторная компетенция может быть также названа стратегической, она предусматривает обучение студентов на уроках иностранного языка компенсаторным стратегиям. О стратегиях писала Ю.А. Молчанова, которая определяла компенсаторные стратегии как стратегии, состоящие из набора приемов, позволяющих в дальнейшем не только овладевать определенными навыками, умениями и знаниями, но и активно применять их на практике в разговорной речи [16, с.123-126].

Также более подробное определение компенсаторной стратегии дала М.Р. Коренева. Она считает, что «стратегия – это план осознанных действий (умений), способ деятельности, ведущий к достижению главной первоначальной цели – компенсировать прерванный процесс коммуникации» [10, с.128].

В своей работе М.Р. Коренева разделяет два таких понятия как компенсаторное умение и компенсаторная стратегия. Компенсаторную стратегию она трактует как план осознанных действий, а компенсаторное умение – как собственно вербальные и/или невербальные действия для компенсации трудностей.

М.Р. Коренева и М.Ю. Карбаинова, рассматривая компенсаторные умения, считают, что они не являются абсолютно новым явлением по своему речевому и языковому содержанию. Они своеобразны по функциональному плану, то есть студенты употребляют уже знакомые слова или выражения, но с целью компенсации прерванной коммуникации либо с целью компенсации незнакомого слова, выражения. Такую функцию компенсаторные умения обретают при их сознательном и целенаправленном формировании [9, с.207]. Однако, М.Р. Коренева замечает некоторую специфику компенсаторных

стратегий и умений. Они способствуют компенсации прерванного процесса коммуникации в силу незнания или нехватки языковых или речевых средств [10, с.129].

Однако, следует заметить, что определенного перечня стратегий нет. Некоторые ученые выделяют только коммуникативные стратегии, т.к. считают, что их главной целью является регулирование процесса коммуникации, другие делают акцент только на компенсаторных стратегиях, поскольку считают, что они призваны компенсировать прерванный процесс коммуникации, третьи включают в свой перечень и коммуникативные и компенсаторные стратегии[10].

М.Р. Коренева и М.Ю. Карбаинова в своей работе также указывают на то, что «содержание обучения в целях формирования компенсаторной компетенции говорения включает знания вербальных и невербальных средств; компенсаторные стратегии, базовые и факультативные компенсаторные умения вербального и невербального поведения; мотивы и отношения к деятельности»[9, с.207].

Говоря о структуре компенсаторной компетенции, можно отметить компоненты, из которых она состоит. Л.А. Милованова и В.В. Давыденко, например, выделяют когнитивный, процессуально-деятельностный и эмоционально-личностный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает не только знание таких словообразующих элементов иностранного языка, необходимых для коммуникации, как корень и суффикс, но и знание грамматических структур и времен иностранного языка в целом; владение набором речеорганизующих формул, которые позволяют совершать коммуникацию (построение вопроса, восклицание, повелительное наклонение); использование невербальных компонентов, используемых носителями для восполнения лакун в иностранном языке (междометия, восклицания); владение информацией о национально-культурных особенностях языковых явлений.

Процессуально-деятельностный компонент представлен умением пользоваться речевыми навыками в процессе коммуникации; догадываться о значении слова по знакомым элементам его структуры (корень, суффикс); использовать синонимы или уметь описать то или иное слово при его незнании; упрощать фразу для более легкого изъяснения, переструктурировать свое высказывание при необходимости, например, использовать простые предложения вместо сложного; обращаться к партнеру за помощью, например, переспросить сказанное или объяснить значение непонятого слова; использовать мимику и жесты, заменяющие выражение эмоций; пользоваться языковой и контекстуальной догадкой при чтении и аудировании; использовать текстовые опоры, такие как заголовки, графики и сноски, для понимания основной идеи текста; «не заикливаться» на непонятном, например, при аудировании, пропускать неясную информацию и продолжать слушать, чтобы понять основную суть.

Эмоционально-личностный компонент характеризуется способностью и готовностью адаптироваться к иноязычной социальной среде (использовать культурный опыт, знания других иностранных языков); аргументировать свою точку зрения, проявляя при этом инициативность и гибкость; рефлексировать, фиксировать собственные затруднения в речи, выявлять их причину и реализовывать пути выхода из затруднения; контролировать собственное эмоциональное состояние [14, с. 49-51].

Несомненно, важную роль в процессе коммуникации играет сформированность всех трех компонентов. Образуются же они посредством формирования представленных умений, предполагающихся в данных компонентах. Сформированность данных компонентов сможет помочь избежать проблем, возникающих в диалоге, обеспечив тем самым успешную коммуникацию.

Далее нам необходимо рассмотреть обучение иностранному языку с использованием компенсаторных стратегий. Так, С.А. Крекнин классифицировал следующие подходы к такому обучению. По его мнению,

первый подход включает в себя социальные и интерактивные аспекты коммуникации, а именно попытки совместного решения коммуникативных проблем, которые могут возникнуть у обоих участников речевого общения в процессе коммуникации на иностранном языке. Данный подход предполагает такие стратегии как парафраз, перенос (перевод с родного языка, обращение за помощью, мимика) и уклонение (возможность избегать говорить то, в чем возникает трудность).

«*Второй подход* концентрируется на психологическом аспекте коммуникативных проблем. Выделяются две основные группы стратегий: стратегии достижения (попытка решить проблему) и стратегии уклонения (попытка избежать проблемы)» [12, с.95]. Попытка решить проблему достигается в результате переключения языка (переход с одного языка на другой), форенизации (буквальный перевод с родного языка на иностранный), субституции (использование сходных по значению слов), генерализации (употребление родового слова вместо конкретного), экзаплификации (использование конкретного слова вместо родового), переконструирования (выражение мысли другими словами), формального уклонения (отказ от использования частных лингвистических форм в фонетическом, морфологическом или синтаксическом аспектах) и функционального уклонения (отказ от использования разных видов функций слов). В *третьем подходе* «обучаемый прибегает к референциальной стратегии в процессе отбора свойств референта (referent), которые он затем кодирует, чтобы решить проблему нехватки лексики и поддержать свое коммуникативное намерение» [12, с.96]. Данный подход состоит из двух типов стратегий: концептуальной архистратегии, позволяющей решать проблему посредством обдумывания значения слова и попытки выразить его иначе, и лингвистической архистратегии, которая позволяет решать проблему с помощью языковых средств [12].

Исходя из вышеизложенного, можно выделить несколько принципов формирования компенсаторной компетенции.

Во-первых, обучающемуся необходимо обладать достаточным количеством знаний вербальных компенсирующих средств, такими как синонимы, перифраз. Их знание позволит продолжить коммуникацию при возникших трудностях. Например, процессуально – деятельностный компонент компенсаторной компетенции, описанный Л.А. Миловановой и В.В. Давыденко, предполагает возможность перефразирования фразы или вопроса, использование синонимов или антонимов.

Во-вторых, студенту необходимо иметь представление о грамматических конструкциях языка и знать способы словообразования, что позволит догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры (корень, суффикс, окончание), обеспечит более четкое восприятие и понимание сказанного, и, при необходимости, позволит иначе выразиться.

В-третьих, шансы на успешную коммуникацию повысят знание культуры, традиций и обычаев стран изучаемого языка, а также умение общаться не только в профессиональной, но и в бытовой сферах.

Необходимо отметить, что для достижения успешной коммуникации студенту необходимо владеть как можно большим количеством приемов, из которых состоит компенсаторная компетенция, вербальными и невербальными компенсаторными стратегиями, которые, в свою очередь, должны постоянно развиваться и совершенствоваться. В совершенстве, студенты должны использовать в речи все приемы и стратегии, описанные ранее. Конечно, иногда, в силу определенных особенностей, студент не может овладеть абсолютно всеми стратегиями. Это не значит, что успешная коммуникация или любой другой вид деятельности в таком случае не будет достигнут, а низкий уровень развития какого-либо одного приема не позволит успешно выполнить ту или иную деятельность. Часто бывает так, что недостающая стратегия может быть компенсирована другой, которой студент овладел в большей мере.

Из этого следует сделать вывод, что чем большим числом приемов компенсаторной компетенции владеет студент, тем больше возрастают его

шансы на более эффективное выполнение деятельности и успешную коммуникацию.

Выводы по 1 главе

Компенсаторная компетенция, являясь субкомпетенцией коммуникативной компетенции, выражает способность учащегося использовать свои знания и опыт, чтобы восполнять трудности в процессе коммуникации. Одной из наиболее распространенных форм коммуникации является диалогическая речь. Именно диалог, а не монолог, мы используем в общении с людьми, следовательно, именно в процессе диалогической речи, при возникших трудностях, у нас будет появляться необходимость использования компенсаторных умений. Так, используя компенсаторную компетенцию в диалогическом общении, обучающемуся необходимо обладать знанием вербальных компенсирующих средств, иметь представление о грамматических структурах языка и знать способы словообразования, что позволит продолжать общение даже при возникших трудностях.

Глава 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

2.1. Ролевая игра как средство формирования навыков диалогической речи

Ролевые игры имеют большое значение на уроках иностранного языка. Они позволяют отработать и закрепить изученный материал в наиболее интересной обстановке, в некой ситуации, которая может возникнуть в реальной жизни. Ситуация, заданная ролевой игрой и связанная с решением определенных проблем и коммуникативных задач в ходе общения, является стимулом к развитию спонтанной речи, из которой, в большей мере, состоит диалогическая речь в нашей жизни.

Ролевая игра является разновидностью игровой деятельности, направленной на освоение учащимися отдельных социальных функций. В процессе ролевой игры можно примерить на себя разные роли. Она формирует у учащегося способность играть роль другого человека, почувствовать себя на месте партнера по общению.

По мнению Р.П. Мильруд, ролевая игра – это методический прием, который относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. [15].

Учебно-ролевые игры подразделяются на сюжетно-ролевые игры и игры-инсценировки. Игры-инсценировки являются своего рода театрализованными играми, а сюжетно-ролевые моделируют различные ситуации, тем самым создавая условия для использования языковых средств в речи [6]. В нашем исследовании мы подробнее остановились на сюжетно-ролевых играх.

Как было отмечено ранее, сюжетно-ролевые игры представляют собой смоделированные ситуации, стимул к речевому действию. Е.И. Пассов рассматривал ситуативность в игре и отмечал, что наиболее распространенным толкованием ситуации является понимание ее как

комплекса обстоятельств реальной действительности, которые должны служить стимулом к вступлению в речевое общение, на фоне которых разворачиваются все события. Однако, мы не всегда имеем активное вовлечение в процесс общения со стороны учащихся, что Е.И. Пассов объяснял следующим: «Если ситуация не является стимулом к речевому действию, значит, методически – это не ситуация» [18, с.22].

Коллектив под руководством Е.А. Маслыко рассматривал ролевые игры и сформулировал параметры, которые определяют характер ролевой игры. Так, основными параметрами, по их мнению, являются:

а) присутствие единого сюжета, отвечающего коммуникативной ситуации;

б) наличие ролевых отношений между участниками игры.

Когда участники сюжетно-ролевой игры понимают свою роль правильно, они играют либо себя, либо какого-нибудь героя, поэтому зрителей в таком виде игры нет [24, с.449].

В свою очередь Л.А. Дьяченко выделяет более широкий спектр параметров ролевой игры, которые являются ее структурой. Так, она считает, что ролевая игра состоит из пяти компонентов:

а) цель (игровая, развивающая или воспитательная);

б) содержание;

в) совокупность ролей, которая определяет четкое речевое поведение участников ролевой игры;

г) коммуникативные и дидактические условия (ситуация, которая должна соответствовать действительности);

д) игровые средства или реквизит (любые предметы и атрибуты, используемые в ролевой игре) [7].

У каждой ролевой игры есть свои определенные правила ее проведения. Е.А. Маслыко, например, выделял следующие пункты, необходимые к соблюдению. Во-первых, учащийся должен поставить себя в определенную ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни, вне

аудитории. Это может быть встреча с другом или деловые переговоры. Во-вторых, учащийся должен адаптироваться к роли, которая ему досталась. В некоторых случаях он может играть самого себя, а в других играть какого-либо персонажа. В-третьих, поведение участников должно быть максимально естественным. Им нужно вести себя так, как будто ситуация происходит с ними в реальной жизни. Также, их поведение должно соответствовать исполняемой ими роли. В-четвертых, все внимание участников должно быть сконцентрировано на коммуникации и коммуникативном использовании единиц языка, а не на практике их закрепления и отработке [24, с.449]. Соблюдение данных правил может обеспечить успешное проведение ролевой игры.

Наиболее важной частью рассмотрения ролевых игр является определение этапов ее проведения.

В ролевой игре выделяют три этапа: подготовительный, основной или проведение ролевой игры и заключительный.

Подготовительный этап включает в себя, прежде всего, подготовку, как учителя, так и учащихся. Данный этап предусматривает:

- а) знакомство учащихся с игровой ситуацией, введение их в ролевую игру, обсуждение проблемы;
- б) ознакомление с лингвистическим наполнением игры;
- в) предварительная отработка лексического и грамматического материала.

Как правило, на подготовительном этапе активен педагог, так как именно он должен ввести обучающихся в игру, объяснить проблему и роли, познакомить с лексическим наполнением игры и дать учащимся время на повторение материала. Подготовительный этап ролевой игры в разных случаях может занимать от нескольких минут до нескольких дней. Иногда, учащимся необходимо дома подготовиться к игре, прочитать необходимую литературу или собрать информацию для своей роли.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез рассматривали этап подготовки более подробно и выделяли деятельность, как учителя, так и ученика в процессе подготовки к ролевой игре. Так, подготовка учителя предусматривает выбор темы; формулировку проблемы; отбор материала для повторения; уточнение параметров ситуации; подготовку игровых средств (пособий, карточек, фрагментов фильмов и т.д.); уточнение цели и планируемого результата.

К подготовке учащихся Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез относят повторение необходимого материала и лексики по теме и изучение раздаточного материала перед ролевой игрой или заблаговременную подготовку к ролевой игре при необходимости (поиск дополнительной информации)[5].

Основной этап или этап проведения игры предполагает активность не только педагога, но и, в большей мере, участников игры. Относительно данного этапа Е.А. Маслыко утверждает, что «успех игры во многом обусловлен наличием адекватных ролевых предписаний, реквизита и размещения участников игры» [24, с.450].

Что касается этапа проведения игры, сначала вся группа делится на подгруппы либо играет в одну игру. Игра может быть основана на материале из учебника или статьи из газет, а может быть придумана заранее. Если игра придумана, к ней приступают сразу после уточнения ситуации. Распределение ролей происходит в соответствии с требованиями, также учитываются психологические особенности учеников класса (темперамент, чувство юмора и инициативность).

Успех проведения самой игры зависит от подготовки учащихся к ней. Большая ответственность лежит на педагоге, который должен создать необходимую атмосферу, свободную от страха. Педагог также должен верно осознавать свою функцию, и принимать либо активное участие в ролевой игре, либо руководить, и выполнять вспомогательную функцию. Если учитель принимает активное участие в игре, его поведение должно быть корректным, он должен идентифицировать себя с учащимися. Выполняя вспомогательную функцию, педагог является наблюдателем, при этом

фиксируя ошибки, разбор которых производится по окончании игры, но он также может порекомендовать что-то ученикам, не навязывая свою точку зрения в каком-либо вопросе. В конфликтных ситуациях в процессе игры, педагог должен быть сдержан и терпелив, не должен прерывать ход игры, так как прерванная учителем игра начинается сначала. При соблюдении всех условий, отношения между учениками и педагогом будут доверительными, а обстановка благоприятной, что и является залогом успеха в ролевой игре [5, с.220].

В процессе ролевой игры очень часто используются карточки. Обычно, на одной стороне карточки сообщаются роли, которые выполняет ученик. Обратные стороны карточек различны для разных участников, так как в них содержится информация о роли и действующем лице. На некоторых видах карточек содержится языковая подсказка для учеников [24, с.450].

Заключительный этап или этап контроля игры предполагает оценку деятельности обучающихся и анализ ролевой игры. Данный этап может проводиться сразу же после проведения основного этапа, то есть после завершения игры, или на последующих уроках, что зависит от сложности самой ролевой игры. Анализ ролевой игры может проводиться как преподавателем, так и экспертом. Также, проанализировать ролевую игру могут и сами учащиеся, по предоставленным им критериям оценки. Однако, наиболее психологически благоприятным методом является общая дискуссия после проведения игры, где отмечаются трудности и наиболее удачливые моменты для стимулирования учеников, слаженность команды, и участники ролевой игры обмениваются мнениями.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез описали критерии оценивания ролевых игр. Так, в речи учащихся оценивается количество реплик или диалогических единиц и количество допущенных ими ошибок. Также учитывается правильность выбранных языковых средств, соответствующих роли и ситуации [5, с.221-222].

Ролевая игра будет успешной в тех классах, где в процессе обучения практикуется работа учеников в парах и группах. В классах, где работа осуществляется преимущественно под контролем учителя, внедрить ролевые игры будет достаточно проблематично.

Итак, как сказал Б.П. Крисдиана в своем исследовании, опираясь на Ф. Томпкинса, использование ролевых игр в процессе обучения иностранному языку развивает творческий подход у учащихся, позволяет учиться применять языковые навыки относительно некой обстановке, увеличивает мотивацию к овладению иностранному языку, и, так как ролевые игры моделируют определенные ситуации, они позволяют учащимся подготовиться к таковым в реальной жизни [37].

Наше исследование уровня сформированности компенсаторной компетенции у студентов неязыкового направления строилось на использовании сюжетно-ролевых игр.

Экспериментальной базой исследования был Тольяттинский государственный университет, группы 1 курса института машиностроения и института химии и инженерной экологии.

Исследование уровня сформированности компенсаторной компетенции началось с проведения ролевой игры в двух группах. Далее, к каждой группе упражнений на формирование компенсаторной компетенции из комплекса, составленного ранее, были добавлены ролевые игры, одна на каждую группу. В конце проведения комплекса упражнений, в двух группах также проводилась заключительная ролевая игра, по результатам которой и была поставлена оценка сформированности умений компенсаторных умений у студентов.

Так, в процессе формирования компенсаторной компетенции посредством комплекса упражнений, нами было проведено 4 ролевых игры, которые были направлены на следующие задачи: использование синонимов и антонимов, описание слов; переспрос, обращение за помощью к партнеру;

переструктурирование предложений, использование простых вместо сложных; предположение слова по знакомым элементам его структуры. Опишем некоторые из них.

После формирования умений компенсаторной компетенции посредством упражнений, заключающихся в обращении за помощью к партнеру и переспросу, нами была проведена сюжетно-ролевая игра, направленная на преодоление трудностей в процессе разговора, связанных с просьбой о помощи и непониманием чего-либо.

Целью данной игры была практика использования таких конструкций как « Не могли бы Вы, пожалуйста, повторить?», «Я Вас не понимаю», «Что Вы сказали?».

Дидактический материал: карточки с описанием роли и заданием.

Форма речевого взаимодействия: группы по 2 человека.

На подготовительном этапе студенты делятся на пары. Каждой паре предоставляется набор карточек. Студенты выбирают себе карточку.

На основном этапе предполагается, что один из студентов в паре – администратор в отеле, другой – клиент, звонящий в отель и желающий забронировать номер в отеле.

Для студента, вытянувшего карточку клиента, предусмотрено 4 варианта. Студент может вытянуть карточки с разными именами клиентов и информацией о них. Так, студент может вытянуть карточку с именами Том Смит, Лондон; Джеймс Браун, Бирмингем; Волтер Джонсон, Ливерпуль; Адам Виллиамс, Манчестер. Вытягивая то или иное имя, студенты получают соответствующую информацию о клиенте.

Например, Тому Смигу из Лондона необходима одна комната для 2 человек с 2 по 8 ноября.

Джеймсу Брауну из Бирмингема необходима одна комната для 1 человека с 14 по 16 апреля.

Волтеру Джонсону из Ливерпуля необходима одна комната с двумя кроватями для 2 человек с 5 по 9 апреля.

Адаму Виллиамсу из Манчестера необходимо две комнаты для 4 человек с 9 по 19 июля.

Все клиенты, звонящие в отель, должны узнать цену у администратора.

Задача «администратора» – спросить у клиента имя, город, из которого он приехал, дату, на которую клиент хотел бы забронировать номер, число комнат и количество человек. Вся информацию, полученную от клиентов администратору необходимо зафиксировать.

Так как задачей данной ролевой игры была отработка фраз, связанных с тем, как переспросить непонятое или попросить помощи у собеседника, в задание игры было заложено следующее условие: собеседники, в течение телефонного разговора плохо слышат друг друга из-за шума вокруг, вследствие чего не понимают сказанного и вынуждены постоянно переспрашивать друг друга. Для достижения натуральности данного условия, партнерам было предложено сесть друг от друга на расстоянии, в разных концах аудитории.

Задача преподавателя в процессе игры – наблюдать за ходом ролевой игры, поочередно присоединяясь к парам, с целью контроля речевой активности.

Подведение итогов игры на заключительном этапе предусматривает сбор информации о клиентах от каждого администратора, правильность которой и будет показателем успешно проведенной ролевой игры и достижения понимания между партнерами.

Еще одна сюжетно-ролевая игра, предложенная нами для проведения после формирования компенсаторных навыков, предполагает направленность на описание слов и использование синонимов и антонимов.

Цель данной игры: развитие умений описания слов разными способами, в том числе с помощью синонимов и антонимов.

Дидактический материал: карточки с описанием роли и заданием.

Форма речевого взаимодействия: группы по 3-4 человека.

На подготовительном этапе студенты делятся на небольшие группы по 3-4 человека. Каждой группе предоставляется набор карточек. Студенты выбирают себе карточку.

На основном этапе предполагается, что один из студентов в группе – начальник автомобильной компании, остальные – рабочие, приехавшие в компанию из разных стран.

Ролевая игра начинается с рассказа начальника о компании, в которой предстоит работать рабочим. Он также рассказывает об их рабочих местах, времени, правилах, и об их обязанностях в целом.

В игре также предусмотрено 3 варианта карточек с ролью рабочего. Студент, вытянувший карточку «рабочий», может быть рабочим из Бразилии, Китая и России. Так как предполагается, что рабочие в данной игре приехали из разных стран, то при объяснении начальником правил, они понимают не все слова, сказанные им.

В соответствии с карточкой, которая попадет студенту, необходимо выполнить соответствующее задание для каждого рабочего. Так, рабочий из России не понимает слово «delivery». Ему необходимо попросить рабочего из Бразилии о помощи.

Рабочий из Бразилии пытается объяснить слово «delivery» своему напарнику из России, но, в свою очередь, также не понимает слово «elevator», и просит рабочего из Китая объяснить его.

Рабочий из Китая помогает напарнику из Бразилии, но тоже не понимает слово «stock». Он просит напарника из России о помощи.

В конце все рабочие не могут вспомнить значение слов «tire» и «instructions». Они просят помощи у начальника в объяснении этих слов.

До начала ролевой игры, студентам дается время на подготовку. Студенты, выполняющие роль начальника, подготавливают несколько предложений, включающих в себя следующие слова: «delivery», «elevator», «stock», «tire», «instructions». Также думают над тем, как они смогут

объяснить слова «tire» и «instructions» сотрудникам. Рабочие же также думают над объяснением слов, необходимых для их роли.

Задача преподавателя в процессе игры – наблюдать за ходом ролевой игры, поочередно присоединяясь к группам студентов, с целью контроля речевой активности.

На заключительном этапе ролевой игры студенты должны выполнить поставленные перед собой задачи и вместе с преподавателем обсудить возникшие в процессе прослушивания ролевых игр вопросы, провести анализ ролей. Также возможна рефлексия со стороны студентов.

Таким образом, дополнив составленный ранее комплекс упражнений на формирование компенсаторной компетенции сюжетно-ролевыми играми, можно предположить, что закрепление отработанного материала на их основе даст положительный результат, а именно, повышенную мотивацию и заинтересованность в применении компенсаторных умений на практике, поскольку ролевые игры отражают реальные ситуации, которые могут возникнуть в жизни.

2.2. Диагностика уровня сформированности компенсаторных умений в процессе применения ролевых игр и выявление их эффективности

Так как целью нашей работы было сформировать компенсаторные умения в диалогической речи студентов на материале ролевых игр, после составления ролевых игр и добавления их к комплексу упражнений, нами был проведен констатирующий этап исследования.

Для начала, на данном этапе, нами была проведена ролевая игра в двух группах студентов 1 курса института машиностроения и института химии и инженерной экологии. В этот момент студенты изучали тему «What`s in the news?». До проведения игры студенты выполнили задания и упражнения из раздела «Reading and speaking» [39, стр.26-27]. В ролевой игре студентам

было предложено разыграть интервью между журналистом и бортпроводником Стивеном.

Целью данной ролевой игры является формирование навыков диалогической речи в игровой ситуации.

Задачи данного задания:

- 1) побудить студентов к проявлению активности и инициативного диалога;
- 2) уметь применять изученный лексико-грамматический материал по данной теме на практике;
- 3) уметь выстраивать речевые высказывания;
- 4) развить коммуникативные навыки речи учащихся.

Студентам было необходимо работать в парах и распределить роли между собой: один из собеседников – журналист, другой – Стивен. Далее, необходимо было разыграть интервью. Фрагмент проведения данного задания представлен в Приложении 1.

В процессе ролевой игры диалоги студентов прослушивались и фиксировались баллы, полученные ими за тот или иной компенсаторный навык, присутствовавший в их речи. Студенты могли получить от 0 до 2 баллов, где 0 баллов – навык отсутствует, 1 – используется частично, 2 – присутствует и используется на высоком уровне. Результаты уровня сформированности компенсаторных умений, полученные в двух группах до начала эксперимента, представлены в таблицах 1 и 2. В таблице 3 представлена шкала перевода баллов, полученных студентами в ходе проведения ролевой игры.

Таблица 1

**Уровень сформированности компенсаторных умений в группе студентов
института химии и инженерной экологии до начала эксперимента**

Имя студента	Критерии оценивания					Всего баллов	Уровень сформированности навыка
	может описать слово, использует синонимы	может обратиться за помощью к партнеру, переспросить	может переструктурировать предложение	использует невербальные компоненты	может догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры		
1.Ксения К.	1	0	0	0	0	1	низкий
2.Ксения В.	0	0	0	0	0	0	низкий
3.Мария	0	1	0	0	1	2	низкий
4.Дарья	1	1	1	0	2	5	средний
5.Рустам	2	1	1	1	0	5	средний
6.Ангелина	0	1	0	0	0	1	средний
7.Андрей	1	1	1	0	0	3	средний
8. Александр	0	0	0	0	1	1	низкий

Таблица 2

**Уровень сформированности компенсаторных умений в группе студентов
института машиностроения до начала эксперимента**

Имя студента	Критерии оценивания					Всего баллов	Уровень сформированности навыка
	может описать слово, использует синонимы	может обратиться за помощью к партнеру, переспросить	может переструктурировать предложение	использует невербальные компоненты	может догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры		
1.Александр	0	0	1	0	1	2	низкий
2.Денис	2	1	1	0	1	5	средний

3.Анастасия	0	0	0	1	0	1	низкий
4.Даниил	1	0	1	2	0	4	средний
5.Тарас	0	0	0	0	0	0	низкий
6.Никита	2	1	1	1	0	5	средний
7.Михаил	0	0	0	0	0	0	низкий

Таблица 3

Шкала перевода баллов

Суммарное количество баллов	Уровень
0	низкий уровень
1	низкий уровень
2	низкий уровень
3	средний уровень
4	средний уровень
5	средний уровень
6	высокий уровень
7	высокий уровень
8	высокий уровень

Результаты, полученные от проведения ролевой игры в двух группах, показывают, что ни один студент не владеет компенсаторными навыками на высоком уровне, половина студентов в двух группах имеют компенсаторные навыки на среднем уровне, остальные – на низком.

В ходе проведения ролевой игры студенты двух групп испытывали определенные трудности. В целом, студенты могут описать слово, но не используют данное умение добровольно, часто переходя на русский язык. При непонимании какой-либо реплики партнера, студенты не переспрашивают его. Лишь 3 человека из 8 в группе института химии и инженерной экологии и 4 из 7 в группе института машиностроения могут переструктурировать свои предложения на низком уровне, остальные не могут сделать этого. Малая часть студентов использует невербальные

компоненты. Так, например, в группе химии и инженерной экологии лишь 1 человек имел данный навык и активно жестикулировал, что помогало собеседнику. Студенты также могли догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры, так как хорошо владеют лексикой для их уровня владения иностранным языком, однако, владеют данным навыком лишь 3 человека в группе института химии и инженерной экологии и 2 человека в группе машиностроения. В целом же, коммуникативная задача была решена у студентов обеих групп, студенты работают активно, с инициативой задают друг другу вопросы, развивают и поддерживают дискуссию, однако, для успешной коммуникации многим студентам мешает нехватка словарного запаса и низкий уровень сформированности компенсаторной компетенции.

Далее, на формирующем этапе исследования, в качестве эксперимента, в группе студентов института машиностроения, в течение месяца нами проводилось пробное обучение, в ходе которого осуществлялось проведение разработанного нами комплекса упражнений на формирование компенсаторной компетенции с ролевой игрой после каждой группы упражнений на одно компенсаторное умение.

Также, после каждой группы упражнений на одно компенсаторное умение студентами выполнялось домашнее задание, состоящее из 1-2 упражнений после той или иной группы упражнений.

В ходе подготовительного этапа каждой ролевой игры, в группе института машиностроения студенты сталкивались с теми или иными трудностями.

Так, в ходе ролевой игры с использованием такого компенсаторного умения как описание слов и использование синонимов и антонимов, студенты испытывали трудности с подбором адекватного объяснения к словам, особенно для слов «elevator», «tire», «stock». В процессе данной ролевой игры у студентов не было «натуральности» ситуации, хотя, в целом, каждый студент справился со своей ролью.

В процессе выполнения упражнений на формирование того же навыка студенты испытывали сложности с использованием противоположных значений слов, знали очень мало синонимов к словам. 3 человека из 7 не справились с заданиями, 3 справились, 1 студент справился на среднем уровне. При объяснении слов, необходимых в упражнении, студенты пользовались примитивным языком. Студенты активно использовали ассоциации при объяснении слов.

В ходе ролевой игры с использованием такого компенсаторного умения как переспрос и обращение за помощью к партнеру, у студентов не возникало трудностей, половина студентов из группы справилась со своими ролями очень хорошо, активно использовали переспрос («Can you repeat, please?», «I don't understand you»). Все студенты, исполняющие роль администратора, верно зафиксировали информацию о звонящем клиенте.

С выполнением упражнений на формирование того же умения, ни у одного студента не возникло трудностей.

В ходе третьей ролевой игры (Приложение 2) с использованием такого компенсаторного умения как переструктурирование предложений, использование простых предложений вместо сложных, студенты использовали объяснение, перефразировали свои мысли. Однако студенты, выполняющие роли журналистов, спрашивающих у человека, почему он занимается тем или иным родом деятельности, задавали один и тот же вопрос, не перефразируя его.

В процессе выполнения упражнений на формирование того же компенсаторного умения, студенты испытывали некоторые трудности. Так, студенты давали достаточно мало вариантов ответов на вопрос «Why are you a doctor?», не были уверены в предлагаемых вариантах, в упражнении на перефразирование иногда предлагали то же самое, просто меняя части сложного предложения между собой. В целом же, все студенты справились с данными заданиями, смогли перефразировать свои мысли и предложения, особых трудностей не возникало.

В ходе последней ролевой игры(Приложение 3)с использованием такого компенсаторного умения как узнавание слова по знакомым элементам его структуры, студенты хорошо справились с игрой. Учащиеся, выполнявшие роль «горожанина», хорошо объясняли сложные слова, используя простые. Студенты, игравшие роль туриста, не знавшего как помочь и объяснить слово, уверенно говорили об этом, используя разные фразы, такие как «I can't help you», «I`m not useful», «I`m not helpful» и т.д.

В процессе выполнения упражнений на формирование того же компенсаторного умения студенты испытывали некоторые трудности с добавлением суффиксов к словам, иногда меняя местами глагол и существительное в предложениях. В задании, где необходимо соединить картинку с прилагательным, при этом объяснить, почему они сделали именно такой выбор, все студенты справились с заданием, иногда даже пытались усложнить задание и начиная объяснять, используя другой компенсаторный навык, а не только тот, который отрабатывался на занятии. В упражнении на образование сложных слов из простых, студенты предлагали разные варианты слов, придумывая несуществующие, но, узнав правильный ответ, в последующих упражнениях употребляли эти слова правильно.

На контрольном этапе нашего исследования, с целью выявления эффективности формирования компенсаторных умений, нами были также проведены ролевые игры в двух группах института машиностроения (экспериментальная группа) и института химии и инженерной экологии (контрольная группа).

Ролевая игра (Приложение 4) содержала в себе аспекты всех групп упражнений на формирование всех компенсаторных умений.

В группе института химии и инженерной экологии студенты справились с ролевой игрой на достаточно низком уровне. Студенты испытывали явные трудности с выполнением заданий для своих ролей. Студенты пользовались примитивными словами, объясняя слова «airport», «newspaper», «railway». Студенты, ролью которых предполагалось

переспросить, задавали вопросы одними и теми же фразами, к тому же теми, которые были указаны в качестве примера. Студенты, которые должны были объяснить предложения, используя синонимы, не использовали их совсем, за исключением синонима «magazine» для слова «newspaper». Не перефразировали предложения и не делали простые из сложных. Также, студенты очень часто переходили на русский язык, что заставляет предположить, что студенты данной группы не справились бы с ролевой игрой, если бы не объяснение некоторых слов на русском языке. Проведение заключительной ролевой игры в группе института химии и инженерной экологии показало, что отсутствие упражнений на формирование компенсаторной компетенции сохранило низкий уровень навыков компенсаторной компетенции в данной группе. В таблице 4 представлены результаты, полученные студентами в ходе проведения заключительной ролевой игры.

Таблица 4

Уровень сформированности компенсаторных умений в группе студентов института химии и инженерной экологии после проведения эксперимента

Имя студента	Критерии оценивания					Всего баллов	Уровень сформированности навыка
	может описать слово, использует синонимы	может обратиться за помощью к партнеру, переспросить	может переструктурировать предложение	использует невербальные компоненты	может догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры		
1.Ксения К.	1	0	0	0	0	1	низкий
2.Ксения В.	1	0	0	0	0	1	низкий
3.Мария	0	1	0	0	1	2	низкий
4.Дарья	0	1	1	0	1	3	средний
5.Рустам	1	1	0	1	1	4	средний
6.Ангелина	0	0	1	0	0	1	низкий

7.Андрей	1	1	1	0	0	3	средний
8. Александр	0	0	0	1	1	1	средний

Из данных вышеприведенной таблицы видно, что никто из студентов группы по-прежнему не имеет высокого уровня сформированности компенсаторных умений. Проведение заключительной игры показало такое же количество студентов (4 человека) со средним уровнем и 4 – с низким.

В группе института машиностроения, где на протяжении месяца формировались навыки компенсаторной компетенции, заключительная ролевая игра показала, что студенты справляются со всеми ролями на достаточно высоком уровне. Однако, студенты, выполняющие роль пожилого мужчины, которому требовалось объяснение фраз гида, имели достаточно скудный словарный запас, прося внука о помощи в объяснении, употребляли одни и те же фразы. Учащиеся, находившиеся в роли внука, показали средний уровень сформированности компенсаторных умений, так как часто переходили на русский и объясняли значение слов («airport», «newspaper», «railway»), а не значение предложений, произнесенных гидом в целом. Однако, студенты, выполнявшие роль гида, показали сформированность компенсаторных умений на высоком уровне, они могли объяснить все слова, при этом оказывали помощь «внуку» при объяснении смысла целых предложений. В таблице 5 представлены результаты, полученные студентами в ходе проведения заключительной ролевой игры. Шкала перевода баллов, полученных студентами в ходе проведения ролевой игры та же самая, что и на констатирующем этапе (Таблица 3, стр. 44).

Таблица 5

**Уровень сформированности компенсаторных умений в группе студентов
института машиностроения после проведения эксперимента**

Имя студента	Критерии оценивания					Всего баллов	Уровень сформированности навыка
	может описать слово, использует синонимы	может обратиться за помощью к партнеру, переспросить	может переструктурировать предложение	использует невербальные компоненты	может догадаться о значении слова по знакомым элементам его структуры		
1.Александр	0	1	1	0	1	3	средний
2.Денис	2	1	1	0	1	5	средний
3.Анастасия	0	0	0	1	0	1	низкий
4.Даниил	1	0	2	2	0	5	средний
5.Тарас	1	0	0	0	0	1	низкий
6.Никита	2	1	2	1	0	6	высокий
7.Михаил	0	1	0	1	0	2	низкий

Итак, предварительные выводы показывают, что в группе студентов института химии и инженерной экологии количество студентов, находящихся на среднем уровне (4 человека (50%)), и на низком (4 человека (50%)) сохранилось, то есть осталось неизменным. В таблицах 6 и 7 представлены результаты уровня сформированности компенсаторных умений в группах института химии и инженерной экологии и института машиностроения до начала эксперимента.

Таблица 6

**Уровень сформированности компенсаторных умений в группе
института химии и инженерной экологии до начала эксперимента**

	высокий	средний	низкий
количество студентов, %	0%	50%	50%

***Уровень сформированности компенсаторных умений в группе
института машиностроения до начала эксперимента***

	высокий	средний	низкий
количество студентов, %	0%	43%	57%

Количество же студентов группы института машиностроения, где проходило пробное обучение, находившихся на среднем уровне сохранилось (43%), однако сократилось количество студентов, находившихся на низком уровне (57%), 1 студент показал высокий уровень сформированности компенсаторных умений. В таблицах 8 и 9 представлены результаты уровня сформированности компенсаторных умений в группах института химии и инженерной экологии и института машиностроения после проведения эксперимента.

***Уровень сформированности компенсаторных умений в группе
института химии и инженерной экологии после проведения
эксперимента***

	высокий	средний	низкий
количество студентов, %	0%	50%	50%

***Уровень сформированности компенсаторных умений в группе
института машиностроения после проведения эксперимента***

	высокий	средний	низкий
количество студентов, %	14%	43%	43%

Отсюда можно сделать вывод, что пробное обучение оказало положительное влияние на студентов и сократило количество учащихся, имевших низкий уровень, и даже повысило одного студента до высокого

уровня. Следовательно, составленный комплекс упражнений с ролевыми играми можно считать эффективным.

Выводы по 2 главе

Ролевые игры являются важной частью обучения иностранным языкам. Они дают возможность перенести учебный материал на реальную ситуацию и на практике применить его, они порождают стимул к речевому действию. Выявление уровня сформированности компенсаторных умений у студентов в ходе нашего исследования основывалось на сюжетно-ролевых играх, отражающих ситуации, которые могут возникнуть в жизни. Придуманные нами ролевые игры дополняют уже разработанный комплекс упражнений и позволяют развить умения, отработанные в процессе выполнения упражнений. На формирующем этапе исследования проводилось пробное обучение, в ходе которого осуществлялось проведение разработанного нами комплекса упражнений с ролевой игрой после каждой группы упражнений. Пробное обучение студентов показало, что составленные упражнения являются эффективными, так как после их проведения уменьшилось количество студентов с низким уровнем сформированности компенсаторных умений.

Заключение

Подводя итог нашего исследования, мы делаем следующие выводы.

Во-первых, проанализировав особенности диалогической речи, мы выявили следующие черты, характерные для обучения в неязыковом вузе:

1) преобладание простых предложений над сложными, использование которых характерно для разговорной речи;

2) синтаксическое оформление высказываний в свободной от книжной форме;

3) частое использование невербальных средств общения (мимика, жесты);

4) наличие неполносоставных предложений.

Во-вторых, в ходе рассмотрения методических особенностей формирования компенсаторной компетенции и ее роли в формировании навыков говорения на иностранном языке мы выявили следующие принципы формирования компенсаторной компетенции:

1) студент должен обладать достаточным количеством знаний вербальных компенсирующих средств (синонимы, перифраз), что позволит продолжить коммуникацию при возникших трудностях;

2) студенту необходимо иметь представление о грамматических конструкциях языка и знать способы словообразования, что позволит догадаться о значении слова, тем самым обеспечив более четкое понимание сказанного, и, при необходимости, позволит иначе выразиться;

3) знание культуры, традиций и обычаев стран изучаемого языка, а также умение общаться не только в профессиональной, но и в бытовой сферах, повысит шансы на успешную коммуникацию.

В-третьих, изучив особенности диалогической речи и умения компенсаторной компетенции, нами было выявлено, что их формирование будет происходить наилучшим образом в процессе ролевых игр, которые демонстрируют реальные ситуации, где необходимо применение тех или иных техник компенсации незнания чего-либо.

В-четвертых, нами была проведена апробация комплекса упражнений и ролевых игр, в которых формировались компенсаторные навыки. Апробация проходила на группах студентов 1 курса института машиностроения и института химии и инженерной экологии. В начале эксперимента в двух группах была проведена ролевая игра, после чего, в группе института машиностроения, на протяжении месяца нами проводились занятия на формирование компенсаторных навыков. Заключительная ролевая игра показала, что в группе студентов института химии и инженерной экологии, количество студентов, находившихся на низком, среднем и высоком уровнях владения компенсаторными навыками, осталось неизменным. В группе студентов института машиностроения количество студентов, находившихся на среднем уровне, осталось неизменным, однако сократилось количество студентов с низким уровнем, один студент сформировал навыки за период пробного обучения до высокого уровня.

Таким образом, мы решили все поставленные нами задачи, а значит можно сказать, что цель нашего исследования, а именно, повышение эффективности формирования компенсаторных умений при обучении диалогу, была достигнута. Значит, разработанный нами комплекс упражнений на формирование компенсаторных умений можно считать эффективным. Однако, можно выдвинуть предположение, что при большем количестве занятий, направленных на формирование компенсаторных умений, результативность студентов была бы выше. В перспективах исследования нами планируется выпуск пособия с комплексом упражнений и ролевыми играми на формирование компенсаторных навыков.

Список используемой литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)[Текст] / Э.Г. Азимов //А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 11-15.
3. Бим, И.Л. Немецкий язык: базовый курс. Концепция. Программа [Текст]/И.Л. Бим – М.: Новая школа, 1995. – 127 с.
4. Верещагина, И.Н. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением англ. Языка [Текст] / И.Н. Верещагина, К.А. Бондаренко, Н.И. Максименко–М.: Просвещение, 2012. – 98 с.
5. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений[Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336с.
6. Давлетшина, А.Р. Игра и ее роль в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / А.Р. Давлетшина, А.Р. Бодулаева // Инновационная наука. – 2017. – №2-2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/igra-i-ee-rol-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.04.2019).
7. Дьяченко, Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Л.А. Дьяченко // Проблемы Науки. 2015. №4 (34). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku>(дата обращения: 13.04.2019).
8. Зимняя, И.А., Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления [Электронный ресурс] / И.А.

Зимняя, И.И. Китросская, К.А. Мичурина // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. – 2012. Вып. 8. Режим доступа: <http://naukarus.com/samokontrol-kak-komponent-rechevoy-deyatelnosti-i-urovni-ego-stanovleniya> (дата обращения: 16.04.2019).

9. Коренева, М.Р. Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения [Электронный ресурс] / М.Р. Коренева, М.Ю. Карбаинова // Вестник БГУ. – 2017. – №7. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-formirovaniya-kompensatornoy-kompetentsii-govoreniya> (дата обращения: 17.03.2019).

10. Коренева, М.Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения [Электронный ресурс] / М.Р. Коренева // Вестник БГУ. – 2012. – №15. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompensatornaya-strategiya-i-kompensatornoe-umenie-kak-lingvodidakticheskie-kategorii-i-problema-ih-razgranicheniya> (дата обращения: 05.03.2019).

11. Коренева, М.Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык): дис. ...канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2003. – 233 с.

12. Кренкин, С.А. Сущностная характеристика компенсаторных стратегий обучения разговорной речи [Электронный ресурс] / С.А. Кренкин // Вестник ТГУ. – 2012. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-kompensatornyh-strategiy-obucheniya-razgovornoj-rechi> (дата обращения: 11.04.2019).

13. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие [Текст] / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская [и др.]– 8-е издание, стереотипное. – Минск: «Вышэйшая школа», 2003. – 515 с .

14. Милованова, Л.А. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля [Электронный ресурс] / Л.А. Милованова, В.В. Давыденко // Известия ВГПУ. – 2015. – №5 (100). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompensatornaya-kompetentsiya-kak-komponent-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-estestvennonauchnogo-profilya> (дата обращения: 10.04.2019).

15. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С.8-13.

16. Молчанова, Ю.А. Компенсаторная компетенция и пути ее формирования у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Ю.А. Молчанова // Вестник ВятГУ. – 2009. – №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompensatornaya-kompetentsiya-i-puti-ee-formirovaniya-u-studentov-neyazykovogo-vuza-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 23.03.2019).

17. Никонова, Е.И. Методика оценки устных речевых умений на итоговом экзамене по английскому языку в 9 классе: итоги эксперимента [Электронный ресурс] / Е.И. Никонова // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 1. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6462> (дата обращения: 14.04.2019)

18. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст] / Е.И. Пассов – М., «Русский язык», – 1977. – 213с.

19. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки Машиностроение. ТГУ. 2018. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.tltsu.ru/sveden/education/Annot_Disc_Mahinostroenie_31.8.18_V_STOIDM_2018_Z.pdf (дата обращения: 11.04.2019).

20. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя [Текст]/ Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина – М. : Просвещение, 1988.–224 с.
21. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова– М.: Просвещение, 1991. – 287с.
22. Сафонова, В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования [Электронный ресурс] /В.В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. – №1 (25). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur-v-zerkale-mirovyh-tendentsiy-razvitiya-sovremennogo-yazykovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.04.2019).
23. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е. Н. Соловова – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. –239 с.
24. Татарницева, С.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика: учеб.-метод. пособие [Текст] / С.Н. Татарницева – Тольятти : ТГУ, 2008.– 246с.
25. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт [Электронный ресурс] / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №1 (41). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-zarubezhnyy-i-rossiyskiy-opyt> (дата обращения: 13.03.2019).
26. Тер-Минасова, С.Г. Примерная программа «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс] / С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова // – Москва, – 2009. – 23с. Режим доступа: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cg_d/doc/language_pr1.pdf(дата обращения: 20.03.2019).

27. Тлехурай, М.К. Диалогическая и монологическая речь, их роль в развитии навыков связной речи учащихся [Электронный ресурс] / М.К. Тлехурай // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskaya-i-monologicheskaya-rech-ih-rol-v-razviti-navykov-svyaznoy-rechi-uchaschihsya> (дата обращения: 25.02.2019).

28. Читао, И.А. К вопросу о приемах обучения диалогу в старших классах [Электронный ресурс] / И.А. Читао // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priemah-obucheniya-dialogu-v-starshih-klassah> (дата обращения: 19.03.2019).

29. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие [Текст] / С.Ф. Шатилов – 2-е изд. дораб.– М.: Просвещение, 1986. – 223с.

30. Щерба, Л.В. Современный русский литературный язык [Текст] / Л.В. Щерба // Избр. работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – 172с.

31. Щукин, А.Н. Компетенция или компетентность [Текст] / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 8. – С.14-20.

32. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Избранные работы. Язык и его функционирование. – М., 1986. – С. 128-158.

33. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / В.Н. Ярцева – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – С.683.

34. Bachman, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing [Электронный ресурс] / L. F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p. // Режим доступа: https://www.academia.edu/28794667/Fundamental_Considerations_in_Language_Testing (дата обращения: 13.05.2019).

35. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment : Structured overview of all CEFR scales. Cambridge University Press, 2001. – 260p. // Режим доступа: <https://rm.coe.int/1680459f97%20> (дата обращения: 02.04.2019).

36. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing [Электронный ресурс] / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. // Режим доступа: https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf (Р. 27–31.) (дата обращения: 29.04.2019).

37. Krisdiana Bagus Putra. The Effectiveness of Role-Play Integrated with Word Cards on Students' Speaking Skill for Communication [Электронный ресурс] / Bagus Putra Krisdiana, Enny Irawati, A. Effendi Kadarisman // Режим доступа: <http://journal.um.ac.id/index.php/jph/article/view/11367/5399> (дата обращения: 16.03.2019).

38. Osorio María Fernanda Jaime. Analysis of the Teaching Practices at a Colombian Foreign Language Institute and Their Effects on Students' Communicative Competence [Электронный ресурс] / Osorio María Fernanda Jaime, Edgar Alirio Insuasty// Режим доступа: <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/133/164> (дата обращения: 02.05.2019).

39. Soars John. New Headway. Student`s Book. Pre-Intermediate, fourth edition / John Soars, Liz Soars. Oxford University press, 2014. – 159p.

40. Thereza C. C. de Souza Maria. Communicative Development in a Game Context [Электронный ресурс] / Maria Thereza C. C. de Souza, Ana Lucia Petty // Psychology. Vol.8. – 2017. –No.2. – 12 p. // Режим

доступа: https://file.scirp.org/Html/2-6902004_73733.htm (дата обращения: 27.04.2019).

Фрагмент выполнения задания на уроке

Этапы и части урока	Виды работы, формы, методы и приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Длительность	Планируемый результат
		Деятельность преподавателя	Деятельность студентов		
<p>Основной этап 2)Работа с новым лексико-грамматическим материалом</p>	В парах	<p>-We have read about Steve Slater a lot of news articles, so now let`s do a roleplay. You have to work with your partner. One of you will be a journalist, the other is Steve Slater. So, as you have read, at the end of this story Steve became popular. Now, everybody who plays the role of Steve, you are visiting one of the talk shows on TV. The student who plays role of a journalist will host this TV show. It should be some kind of press conference. Journalist should ask Steve about the event from the article, feelings, reasons for such a courageous decision and his future plans. Steve has to answer all these questions and tell about his plans.</p>	<p>Journalist: Good morning, Steve! I`m very glad that you`ve agreed to visit us. Steve: Good morning! Thank you for inviting me! J:You are a very famous person now. So, let me ask a few questions about the event. S:Of course! J: Why did you decide to leave your workplace that day? S:Oh, there was a quarrel with a passenger. I asked her to sit down, but she refused and stood up to get her luggage. When she was taking her case it hit me on the head. J:Oh, it`s awful! S:Yes! It started bleeding and then I lost my temper! J:What does it mean? S: I just couldn`t stand it anymore. I went to the cabin and said «That`s enough! I quit!» through the PA system.</p>	20мин	Студенты могут выстраивать речевые высказывания, тем самым формируя навыки диалогического общения с партнером; использовать в диалоге ранее изученный лексико-грамматический материал; могут быстро реагировать на реплики собеседника и проявлять инициативу в процессе диалога.

			<p>J:What happened then, Steve?</p> <p>S: I took two beers from the fridge, activated the plane`s emergency chute and jumped onto it.</p> <p>J: That`s incredible!</p> <p>S:Then I ran to my car and drove home. But then the police arrested me.</p> <p>J: Yes, I heard about it on TV. And then you became a hero. Steve, are you proud of it?</p> <p>S: So, I may say that I`m proud of it, because I did what everyone else feels like doing. I have an enormous support and I appreciate it very much!</p> <p>J:What kind of support do you have?</p> <p>S: I have messages from millions of people all over the world. People write how much they admire me.</p> <p>J: Steve, what future plans do you have?</p> <p>S: So, it sounds funny, but I want to make my own show.</p> <p>J: Really? What it will be about?</p> <p>S: I want to show unhappy workers how to leave their job.</p> <p>J: I wish you good luck! Thank you for joining us!</p> <p>S: Thank you!</p>	
--	--	--	--	--

Сюжетно-ролевая игра №3

Целью данной игры была практика переструктурирования и упрощения предложений.

Дидактический материал: карточки с описанием роли и заданием.

Форма речевого взаимодействия: группы по 2 человека.

На подготовительном этапе студенты делятся на пары. Каждой паре предоставляется набор карточек. Студенты выбирают себе карточку.

На основном этапе предполагается, что один из студентов в паре – журналист, другой – знаменитая личность в определенной сфере.

Для студента, вытянувшего карточку знаменитой личности, предусмотрено 4 варианта. Так, студент может вытянуть карточки: «бизнесмен», «спортсмен», «переводчик», «учитель», «полицейский».

Задача студента, вытянувшего карточку с той или иной профессией, ответить на вопросы журналиста и объяснить, почему он/она бизнесмен/спортсмен/переводчик/учитель/полицейский.

Задача «журналиста» – спросить у представителя той или иной профессии почему он/она решил(а) стать бизнесменом/спортсменом/переводчиком/учителем/полицейским. Журналист спрашивает этот вопрос несколько раз, чтобы узнать как можно больше причин.

Задача преподавателя в процессе игры – наблюдать за ходом ролевой игры, поочередно присоединяясь к парам, с целью контроля речевой активности.

На заключительном этапе ролевой игры студенты должны выполнить поставленные перед собой задачи и вместе с преподавателем обсудить возникшие в процессе прослушивания ролевых игр вопросы, провести анализ ролей. Также возможна рефлексия со стороны студентов.

Сюжетно-ролевая игра №4

Целью данной игры была практика умения догадываться о значении слова по знакомым элементам его структуры.

Дидактический материал: карточки с описанием роли и заданием.

Форма речевого взаимодействия: группы по 3 человека.

На подготовительном этапе студенты делятся на группы. Каждой группе предоставляется набор карточек. Студенты выбирают себе карточку.

На основном этапе предполагается, что один из студентов в группе – турист из Китая, второй – турист из России, третий – горожанин.

Задача студента, вытянувшего карточку туриста из Китая, состоит в том, что, он не понимает значение таких слов, как «doorbell», «playground», «postman», «newspaper». Турист из Китая просит помощи у туриста из России.

Задача студента, вытянувшего карточку туриста из России, состоит в том, чтобы объяснить туристу из Китая, который просит туриста из России о помощи с объяснением слов, что он не может ему помочь, так как сам находится в Лондоне в первый раз и сам не понимаете этих слов.

Задача «горожанина» – объяснить встретившимся туристам из России и Китая сложные слова, которые они не понимают, используя простые (bedroom – room with the bed, where you can sleep).

Задача преподавателя в процессе игры – наблюдать за ходом ролевой игры, поочередно присоединяясь к парам, с целью контроля речевой активности.

На заключительном этапе ролевой игры студенты должны выполнить поставленные перед собой задачи и вместе с преподавателем обсудить возникшие в процессе прослушивания ролевых игр вопросы, провести анализ ролей. Также возможна рефлексия со стороны студентов.

Завершающая сюжетно-ролевая игра

Целью данной игры было использование компенсаторных навыков всех групп комплекса упражнений.

Дидактический материал: карточки с описанием роли и заданием.

Форма речевого взаимодействия: группы по 4 человека.

На подготовительном этапе студенты делятся на группы. Каждой группе предоставляется набор карточек. Студенты выбирают себе карточку.

На основном этапе предполагается, что один из студентов в группе – туристический гид, второй – турист из Испании, третий – пожилой мужчина из Германии, четвертый – внук.

Задача студента, вытянувшего карточку туристического гида, состоит в том, что, он проводит экскурсию в Нью-Йорке, рассказывая о городе, используя такие слова как «airport», «newspaper», «railway». (Перед началом ролевой игры преподавателем дается время на то, чтобы «туристический гид» составил предложения, используя эти слова).

В ходе рассказа о городе туристическим гидом, турист из Испании не понимает значение слов «airport», «newspaper», «railway». Он просит гида о помощи, используя такие фразы как «I don't understand you», «Can you repeat, please?», и т.д.

«Туристический гид» объясняет туристу из Испании значение этих слов, употребляя простые слова, вместо сложных.

Задача студента, вытянувшего карточку пожилого мужчины из Германии, состоит в том, чтобы спросить значение предложений в целом, сказанных гидом, у своего внука, используя фразы «I don't understand you», «Can you explain, please?», и т.д.

Задача студента, вытянувшего карточку внука, состоит в том, чтобы передать дедушке смысл высказываний гида в целом, перефразируя его предложения или используя синонимы, делая их более понятными для пожилого мужчины.

Задача преподавателя в процессе игры – наблюдать за ходом ролевой игры, поочередно присоединяясь к парам, с целью контроля речевой активности.

На заключительном этапе ролевой игры студенты должны выполнить поставленные перед собой задачи и вместе с преподавателем обсудить возникшие в процессе прослушивания ролевых игр вопросы, провести анализ ролей. Также возможна рефлексия со стороны студентов.

Комплекс упражнений на формирование компенсаторных умений

- **Упражнения, направленные на формирование умения использования синонимов, антонимов и объяснение слов.**

1.1. There is a list of words. Explain them to your partner. You may use synonyms, antonyms.

Words: chair, Post office, lake, phone.

Make a sentence with one of these words. Imagine that your partner sees the word from this list for the first time, he/she doesn't understand the meaning of this word. Try to explain the word using other words.

1.2 Group the adjectives according to their meaning.

1)Big-

2)Fast-

3)Dirty-

Large, quick, huge, unclean, great, hasty, enormous, muddy, rapid, foul, gigantic, massive, speedy, soiled.

Make a phrase with one of these words, tell it to your partner, he/she should say this phrase, using synonyms.

1.3 Find the odd word out. Make a sentence with the odd word. Then paraphrase the sentence, using the words with the opposite meaning.

1)Like, love, be keen on, enjoy, be interested in, annoy.

2)Prefer, choose, obsess, fancy, desire.

3)Shout, scream, laugh, yell, roar.

Homework

1.Change the adjectives in the following phrases for their softer variant

1. stupid thoughts

2. an idiotic face expression

3. a furious woman
4. disgusting food
5. a stubborn child
6. a stinky place
7. an ugly man
8. a brash behavior
9. a cheeky girl
10. rude boy

2. What words are on the borderline of these.

1. black and white
2. large and small
3. up and down
4. left and right
5. fast and slow
6. easy and hard
7. young and old
8. loud and quiet
9. good and bad
10. near and far
11. happy and sad

Warm up

Find the word with the opposite meaning to the main word

<p>1. large</p> <ul style="list-style-type: none"> • Big • Enormous • Huge • Tiny • Gigantic <p>2.fast</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapid • Slow • Speedy • Quick <p>3.say</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tell • Keep silence • Respond • Speak <p>4.happy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheerful • Glad • Joyful • Unhappy <p>5.small</p> <ul style="list-style-type: none"> • Little • Enormous • Tiny • Miniature <p>6.funny</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humorous • Sad • Comical 	<p>7.easy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simple • Difficult • Uncomplicated <p>8.sad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unhappy • Joyful • Gloomy • Joyless <p>9.dirty</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unclean • Muddy • Foul • Clean <p>10. to like</p> <ul style="list-style-type: none"> • To love • To dislike • Be keen on <p>11.to shout</p> <ul style="list-style-type: none"> • To scream • To be silent • To yell • To roar
--	---

Roleplay

Work in groups of three or four. You are new workers from different countries in the automobile company. One of you is a boss. Boss tells you about your new workplaces. Workers ask questions and ask to explain some words, because they are from different countries and don't understand some of them. During the conversation you have to use these words: delivery, elevator, instructions, stock, tire.

Boss: You tell your workers information about the company and about their new workplaces and their job. Tells about the company, working time, rules, duties and etc.

Worker from Russia: You don't understand word «delivery». Ask worker from Brazil for help.

Worker from Brazil: You don't understand words «elevator». Ask worker from China for help.

Worker from China: You don't understand words «stock». Ask worker from Russia for help.

(All workers can't remember words «tire» and «instructions». They ask their boss for help).

- **Упражнения, направленные на формирование умения переспроса и обращения за помощью к партнеру.**

2.1. Imagine that you can't hear the question. Ask your partner to say it once again. Use one of the phrases from the box below. Your partner repeats the question (slower, or louder, or more clearly).

I don't understand you. Can you repeat, please?

I can't hear you. It is very noisy here.

What did you say?

I can't understand you. Can you say it again?

Questions:

«Good afternoon. Excuse me, where is the station?»

«Will you tell me the way to the library?»

«Excuse me, have you got the time, please?»

2.2 Roleplay the dialogue below with your partner. You have to call the restaurant and make a reservation but the connection is very bad and the conversation is constantly interrupted.

-Hello! I'd like to make a reservation, please.

-Hello, sir! I'm sorry, what did you say? What do you want to do?

-I want to make a reservation.

-Oh, sure! What day do you want to come? What time?

-Tomorrow evening at six thirty.

-At six forty?

-No, it's half past six.

-Okay! And for how many people?

-I'd like a table for five.

-I can't hear you. For nine people?

-No, the reservation for five people.

-Smoking or non-smoking?

-Non-smoking, please.

-For what name should I make the reservation?

-Tom Belton.

-I'm so sorry, I don't understand your name, it's very noisy here. Can you spell your name, please?

-No problem! T-O-M B-E-L-T-O-N.

-Okay. So, Mr. Belton, we will be expecting you tomorrow at six thirty.

-Thank you!

-Thank you for calling. Good bye!

Roleplay

Work in groups of two. One of you is a receptionist in a hotel. Another makes a phone call to the hotel to book a room. Use phrases as «Can you repeat, please?», «I don't understand you» or «What did you say?» and ask your partner once again due to the noise around you. Sit with your partner on a distance and make a dialogue.

Receptionist: Ask for name, city, date, number of people and room.

Tom Smith, London: You need one room for 2 people from November 2 until November 8. Ask receptionist for price.

James Brown, Birmingham: You need one room for 1 person from April 14 until April 16. Ask receptionist for price.

Walter Johnson, Liverpool: You need one room with two beds for 2 people from September 5 until September 9. Ask receptionist for price.

Adam Williams, Manchester: You need two rooms for four people from July 9 until July 19. Ask receptionist for price.

Homework

Fill in the gaps with the phrases.

I can't hear you. If what?

I can't hear you. It is very noisy here. 37?

What can I do for you?

I can't understand you. The connection is very bad. Can you say it again?

What did you say? Gray?

I don't understand you. Can you repeat, please?

I'm sorry, October 9?

Salesman: Good Morning! _____

Sally: Good morning! I would like to buy a dress in your shop. It was saved for me.

Salesman: Of course! Tell me please, when did you make order?

Sally: Several weeks ago. It was October 1.

Salesman: _____

Sally: No, It was the first of October.

Salesman: Hmm, I can't find your order.

Sally: What? I can't hear you!

Salesman: I said that there is no your order in our computer. Tell me the details of your order. What was the colour of the dress?

Sally: The colour is green.

Salesman: _____

Sally: No, it is green.

Salesman: Okay. And what is the size?

Sally: The size is 36.

Salesman: _____

Sally: No, 36.

Salesman: Wait a minute. Yes, I have found it!

Sally: I would like to pay for my order. What is the price of the dress?

Salesman: The price is \$23.

Sally: _____

Salesman: Twenty- three dollars. Do you want anything else?

Sally: No, that `s all.

Salesman: Would you pay cash?

Sally: No, I would like to pay by my credit card.

Salesman: Tell me the number of your card.

Sally:3569823458

Salesman: _____

Sally: Of course. 35-69-82-34-58

Salesman: Fine.

Sally: Tell me, please, if it doesn`t fit me, can I exchange it?

Salesman: _____

Sally: If it will be too big or too small for me.

Salesman: Of course! It isn`t problem!

Sally: Okay, thank you.

Salesman: Thank you for your order. We will call you!

- **Упражнения, направленные на формирование умения переструктурирования и упрощение предложений.**

3.1. Make as many variants of answer to a question «Why are you a doctor?» as you can. (You may change the job).

Example:

–What do you do?

–I am a doctor

–Why are you a doctor?
–Because(I like this job).
– Why are you a doctor?
–Because....(I like to help people).
– Why are you a doctor?
Because....

3.2 Make simple sentences from one complex sentence.

- 1) It costs approximately £5m a year to run Chatsworth, so the house has been open to the paying public since 1949, and in 2010 there were around 600,000 visitors.
- 2) The teacher returned the homework after she noticed the mistake.

3.3 Retell this part of the text using your own words instead of underlined.

Mr Brown lived near the centre of town, but there was a small garden in his house. Mr Brown liked his garden very much. It had a lot of flowers and they were pretty in summer — red, blue and yellow. Mr Brown liked sitting there in the evenings and at weekends. But he had to work, too. Mr Brown worked in an office. It wasn't near his house, so he often went to work by bus. He came home by bus, too. Mr Brown was a lonely man. He didn't have many friends, and he didn't talk to many people. And so he was sad and often bored.

Roleplay

Work in the groups of two people. It is the interview with a famous person. One of you is a journalist. The other is a famous person in certain sphere.

Journalist: Ask questions about the job. Why did this person decide to become a(You have to ask the question «Why are you a?» several times to know as much reasons as you can).

Businessman: Answer the journalist's questions and explain why are you a businessman.

Sportsman: Answer the journalist's questions and explain why you are a sportsman.

Interpreter: Answer the journalist's questions and explain why you are an interpreter.

Teacher: Answer the journalist's questions and explain why you are a teacher.

Policeman: Answer the journalist's questions and explain why you are a policeman.

Homework

Make simple sentences from one complex sentence.

e.g. Her father's brother has a very big house with green garden and swimming pool that was built by him several years ago. – Her uncle built a big house several years ago. It is big and has garden and pool.

1) She speaks so loudly when she is at home that everybody can hear her and feel her mood after the long workday on her difficult job.

2) He cannot go to the cinema on the new film about superheroes because he is busy with his new energy project at work.

3) My grandmother's sister has very bad eyes so she can't work in her garden and water her favorite flowers and plants.

4) I remember the day when I met you on the noisy crowded street which was full of people with flowers for the holiday.

5) When my child laughs and plays with colourful toys and balls in his room, I know that he is happy and doesn't want to sleep in his bed.

- **Упражнения, направленные на формирование умения догадываться о значении слова по знакомым элементам его структуры.**

4.1. a) Make new words using suffixes –ion, -or, -ive, -er, -ful.

noun (what?)	noun (who?)	verb	adjective
		create	
hate			
	producer		
			decorative

e.g. Helping – helper, help, helpful.

b) Fill the gaps using words from the table above.

1. Our company _____ cars. We sell our _____ to different countries.
2. The _____ of this place is a very famous man. He _____ many halls for celebrations.
3. _____ people are very angry. Their _____ for everyone doesn't allow them to smile.
4. The _____ of the Apple company is Steven Jobs. His _____ is still popular.

c) Answer the questions:

e.g. What is hate? – When someone hates you.

Who is a producer? – ...	What does it mean to be hateful? –	What does it mean to create? –	What is decor? –
Who is a decorator? –	What does it mean to be creative? –	What does it mean to decorate? –	What is creation? –

4.2 Make adjective from noun.

Happiness-

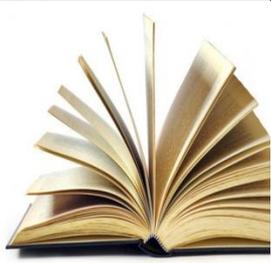
Interest-

Anger-

Danger-

Sleep-

Match these adjectives with pictures and continue the sentences.

				
This road is _____ because.....	This boy is _____ because..... ..	This man is _____ because.....	This book is _____ because.....	This girl is _____ because..... ..

4.3 Make compound words from these words

Port, fire, ache, washer, arm, glasses, air, news, place, chair, head, dish, paper, sun.

Make a dialogue with your partner using compound words.

e.g. Where is the airport? – It is near the bus station.

Roleplay

You are in the center of London. Work in groups of three. One of you is the citizen. The others are tourists from different countries.

Tourist from China: You are in the center of London. You don't understand the meaning of such words as «newspaper», «doorbell», «postman», «playground». Ask tourist from Russia for help.

Tourist from Russia: You are in the center of London. Tourist from China asks you for help, but you can't explain these words because you are here for the first time and you don't understand them too. Say to him that you can't help In explanation in several ways.

Citizen: You are a native speaker. You have met tourists. They don't understand some words in the city. Explain them compound words using simple.(Bedroom – room with the bed, where you can sleep).

Homework

1. Make all possible words from these words.

Thinking-

Destroyer-

Selection-

Using-

Careful-

2. Match two parts of one word and write down compound words.

stomach	ear	
foot	birth	
rings	bed	
man	mother	
rain	boy	
water	moon	
space	fly	
sky	bow	
grand	melon	
door	tea	
light	ship	
dragon	scraper	
day	ache	
room	post	
cow	bell	
pot	ball	

Final roleplay

Work in group of four. You are on the excursion. Make a conversation.

Tour guide: You conduct an excursion around New York. Tell your tourist group about the city, using such words as «airport», «newspaper», «railway». (Write down three sentences with these words).

Explain the meaning of the words «airport», «newspaper», «railway» to the tourist from Spain. Make simple words from the compound ones.

Tourist from Spain: You don't understand the meaning of the words «airport», «newspaper», «railway». Ask your tour guide for help (use phrases «I don't understand you», «Can you repeat, please?»).

Old man from Germany: You don't understand the meaning of three sentences of the tourist guide. Ask your young grandson for help (use phrases «I don't understand you», «Can you explain, please?»).

Grandson: Paraphrase three sentences of the tour guide and say them in another words or use synonyms to make it clear for your old grandfather.