

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра английской филологии

Полякова Нелли Алексеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
РАЗВИТИЕ БЕГЛОСТИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА ПРИ
ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

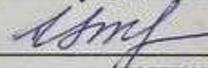
Направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) – Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав.кафедрой: Битнер И.А.

канд. филол. наук, доцент

« 16 » июня 2022 г. 

(подпись)

Руководитель: Битнер И.А.

канд. филол. наук, доцент

Дата защиты « 25 » июня 2022 г.

Обучающийся: Полякова Н.А.

(фамилия, инициалы)

« 15 » июня 2022 г. 

(подпись)

Оценка 

Красноярск, 2022

Оглавление

Введение	3
1. Цели и задачи иноязычного образования в области обучения говорению на уровне 8 класса	6
1.1. Говорение как ведущий вид речевой деятельности	6
1.2. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку	10
1.3. Роль стратегической компетенции в развитии устной речи обучающихся	13
1.4. Требования к освоению говорения в 8 классе	17
1.5. Основные принципы формирования навыков говорения	20
Выводы по главе 1	24
2. Развитие беглости речи как маркера уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции	25
2.1. Требования к беглости речи по шкале общеевропейских языковых компетенций	25
2.2. Диагностика сформированности беглости монологической речи обучающихся 8 класса	26
2.3. Определение уровня беглости речи обучающихся 8 класса в рамках диалога	31
2.4. Методический аспект формирования беглой речи у обучающихся 8 класса	37
2.5. Проведение формирующего эксперимента по развитию беглости речи на английском языке	42
Выводы по главе 2	52
Заключение	53
Список использованных источников	55
Приложение А	59
Приложение Б	60

Введение

В настоящее время иностранный язык занимает важное место в образовании молодежи. Благодаря широкому развитию международных связей в сфере культуры, науки и технологий, обучающиеся все больше заинтересованы в будущей успешной карьере, для которой владение иностранным языком является практически обязательным условием. Однако в данном случае под “владением иностранным языком” понимается не только умение читать и писать на английском языке, но и способность передавать информацию устно. В этом случае беглость речи играет огромную роль, так как при ее нарушении может возникнуть трудность восприятия речи, потеряться интерес в общении, а, следовательно, и уровень ее понимания собеседником может упасть. Именно беглость речи у современных обучающихся государственных школ развита относительно слабо, несмотря на требование ФГОС по развитию иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя данную характеристику говорения на иностранном языке.

Таким образом, **актуальность** данной работы заключается в том, что будущим специалистам в наше время необходимо уже в школе овладеть способностью доходчиво, точно и без колебаний донести информацию, чтобы после выпуска достичь успеха как в карьере, так и в повседневной жизни. Однако без четкого осознания, как данный навык формировать и оценивать, развивать его будет довольно сложно.

Целью данной работы является теоретическое обоснование и практическая апробация методов диагностики и развития беглости речи обучающихся 8 класса. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. описать сущность иноязычной коммуникативной компетенции;
2. проанализировать требования к говорению и беглости речи;

3. рассмотреть критерии оценивания беглости монологической и диалогической речи;

4. проверить эффективность разработанной системы оценивания на уроке английского языка.

Объектом данного исследования является обучение говорению как составляющей коммуникативной компетенции. **Предметом** же выступает развитие беглости речи у обучающихся 8 класса на уроке английского языка.

Для написания теоретической части были использованы следующие **методы**: метод анализа (при исследовании требований к овладению иноязычной коммуникативной компетенции в ФГОС ООО), метод классификации (при описании структуры коммуникативной компетенции), метод дедукции (при описании принципов формирования навыков говорения). В практической части были применены следующие методы: метод наблюдения (при определении слабых сторон беглости речи обучающихся), метод измерения (при подсчете результатов ответов обучающихся по разработанной шкале), метод сравнения (при сопоставлении первичных и конечных результатов ответов обучающихся).

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы таких отечественных ученых методистов и лингвистов, как И. А. Зимняя, Д. А. Иванов и О. В. Соколова, Н.В. Щеглова, О. Н. Михайлина, М. А. Карпова и таких зарубежных методистов, как Майкл Канале, Мэррилл Суэйн, Лайл Бахман, Ребекка Хьюз, Ричард Шмидт, Скотт Торнбери, Эвелина Галакзи, Фрида Голдман-Эйслер, Хайди Риггенбах.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, Списка использованных источников и Приложения. **Первая глава** посвящена описанию теоретических предпосылок и оснований исследования беглости речи. Здесь описывается объект исследования - иноязычная коммуникативная компетенции, которая рассматривается, во-первых, в контексте цели иноязычного образования, а также с точки зрения алгоритма ее

формирования в процессе обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности. В главе 1 анализируется влияние преподавания коммуникативных стратегий на развитие разговорной речи обучающихся, а также требования к говорению в 8 классе. Теоретическая часть исследования завершается описанием основных принципов формирования разговорных навыков.

Вторая глава посвящена предмету исследования - формированию беглости речи у обучающихся 8 класса. В ней описываются основные требования к беглости речи в соответствии со шкалой общеевропейских языковых компетенций, разрабатывается авторская система критериев, которую можно применить на уроке для оценивания беглости речи; описываются эффективные приемы формирования данного навыка и эксперимент, проведенный на уроках английского языка в 8 классе.

В **Заключении** представлены основные выводы и результаты исследования.

Приложение А включает пример задания на развитие умения использовать средства обратной связи. **Приложение Б** включает пример наглядной опоры, выданной обучающимся для выполнения задания при контрольном тестировании беглости диалогической речи.

Список использованных источников содержит 30 позиций.

Глава 1. Цели и задачи иноязычного образования в области обучения говорению на уровне 8 класса

1.1. Говорение как ведущий вид речевой деятельности

Благодаря говорению осуществляется устно-речевое общение, и оно также является наиболее активной формой коммуникации, которая характеризуется следующими параметрами. Первым является мотив (необходимость высказаться). Еще одним параметром говорения являются цель и функции (способ самовыражения). К иным параметрам относятся предмет и структура речи, условия, средства (языковой материал), механизмы (комплекс навыков) и речевой продукт (типы высказываний и диалогов), а также наличие или отсутствие опор.

Процесс говорения имеет такую характерную черту, как линейность, так как он происходит в реальном времени. Речь продуцируется благодаря потоку последовательных высказываний. И так как длительное планирование говорения невозможно в условиях спонтанной речи, оно чаще всего происходит в момент производства уже предыдущего высказывания. Именно это является причиной, почему беглость речи выступает одной из ведущих характеристик разговорной речи. Чтобы способствовать последовательности высказываний, говорящий должен обладать навыком естественной скорости говорения и верной расстановкой пауз. Так как невозможно сделать речь естественной на первых ступенях обучения (под невозможностью понимаются препятствия в речи, возникающие в силу нехватки лексического и грамматического материала на низких уровнях), в такой вид речевой деятельности, как говорение также включены речевые стратегии, которые будут раскрыты более подробно в данной главе. Речевые стратегии - один из способов преодоления долгих пауз, нарушающих понимание собеседником, так как таким образом говорящий может выиграть время, чтобы адаптировать желаемое высказывание под уже имеющиеся знания языковых структур. В данном случае обучающийся будет использовать такой метод,

как парафраз, навык которого развивается с помощью заданий на преобразование с применением ключевого слова [Золотарева, 2019].

В продолжение освещения темы беглости речи стоит также отметить, что первостепенной целью обучающегося является донесение информации. Именно поэтому беглость речи выражается не в постоянном исправлении собственных ошибок в речи, а непрерывном потоке. Поэтому если обучающийся может автоматически поправить себя, он может это сделать. Если же самокоррекция невозможна, то ему следует продолжать говорить. Для избегания легкого отношения к ошибкам в будущем учитель может фиксировать их и давать обратную связь в конце ответа обучающегося.

Существует три формы говорения, суть которых заключается в количестве говорящих: диалог, монолог и полилог. Диалог, как взаимодействие двух говорящих, и полилог, как разговор нескольких участников, могут вызвать большие затруднения по сравнению с монологом. Они избавлены от строгих рамок, касающихся оформления высказываний, а также могут характеризоваться неполными предложениями. Собеседники меняют основной вид деятельности в контексте диалога довольно часто: могут выступать как говорящими, так и слушателями. Из этого следует, что для успешной коммуникации говорящий должен обладать не только естественной скоростью речи, правильной расстановкой пауз, верной интонацией и последовательностью высказываний, но также и достаточно хорошей памятью, устойчивым вниманием, прогнозированием возможных высказываний собеседника и речевым слухом [Крамар, 2021]. Исходя из данных требований к достижению успешной коммуникации, можно предположить, что монологическая речь, несмотря на относительную строгость оформления высказываний, выступает более легкой формой говорения для обучающихся. Монолог, в отличие от диалога и полилога, является контекстным, а не ситуативным. Обучающиеся могут в рамках необходимого им времени детально спланировать свои высказывания, следить за их последовательностью, корректировать, а затем

непосредственно в момент презентации монолога непрерывно продуцировать речь. Еще несколькими важными отличиями монолога от полилога и диалога являются завершенность и логичность. Однако, монологическая речь все же обладает своими сложностями. Например, обучающийся должен обладать наиболее полным объемом информации для того, чтобы способствовать логичности, последовательности и завершенности своей речи. Несмотря на то, что все сложности речи переходят на ее подготовку, обучающиеся в любом случае рассматривают монолог как более легкое задание, так как значительно снижается возможность стрессовой ситуации, когда необходимо использовать несколько навыков в едином виде в условиях ограниченности времени [Золотарева, 2019].

Также стоит принимать во внимание тот факт, что сам речевой акт бывает двух видов: интерактивный и неинтерактивный. Спонтанная беседа, обсуждение работы участника после ее презентации во время научной конференции: все это относится к интерактивному виду, так как данные виды деятельности построены спонтанно. Для подготовки к ним обучающиеся могут практиковаться с помощью интервью на необходимые темы, чтобы заранее определить пробелы в знаниях и способностях. В то же время, доклады, голосовые сообщения, монологи не могут выступать как интерактивный речевой акт, так как в той или иной мере они являются подготовленными и требуют меньшего объема навыков в сфере парафраза, речевых и дискурсивных стратегий [Золотарева, 2019].

Еще одним важным аспектом говорения и обучения ему является социокультурный фактор, в который на базовом уровне может быть включено понимание правил социального поведения. В условиях интернационального общения на данный момент важную роль играет не столько знание обычаев и традиций страны изучаемого языка, сколько формирование межкультурной компетенции, под которой мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, которыми обладает говорящий и использует их для успешного общения с представителями других культур.

Существует несколько подходов к обучению говорению. Индуктивный характеризуется переходом развития отдельных речевых умений к их последовательному объединению. Дедуктивный подход отличается тем, что обучающиеся овладевают целостные акты общения, а само формирование навыков начинается с многократного воспроизведения. Интегрированный подход заключается в соединении двух вышеперечисленных [Банарцева, 2017].

Обучение языку не может происходить при игнорировании обучения говорению и общению. Иностранный язык можно рассматривать как средство передачи информации, но она невозможна без коммуникативных навыков. Поэтому обучение должно быть направлено не на речь как способ формулирования мысли или не просто на говорение, аудирование, чтение и письмо, а на данные виды как средства общения.

Однако обучающийся не будет стремиться к говорению, если у него нет внутренней причины. Мотив может быть, как осознаваемым, так и неосознаваемым. В любом случае мотивированность будет связана с общением. Она имеет два вида: потребность в общении, свойственная человеку как существу социальному; потребность “вмешаться” в данную речевую ситуацию. Последняя является ситуативной мотивацией, которая создает постоянную мотивационную готовность, что является важным аспектом в общении [Дондокова, 2012].

Подводя итог, можно сказать, что говорение, само по себе, не может быть целью обучения, однако оно является основной стороной общения, навыки которого и должны развиваться в обучающихся для успешного овладения языком.

1.2. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку

Глобализация, развитие технологий и появление новых возможностей в сфере бизнеса порождают в мире высокий спрос на специалистов, владеющих иностранными языками.

Помимо его знания, на данный момент от сотрудников требуется и умение применить его как в бытовой, так и в профессиональной сферах. Именно поэтому перед иноязычным образованием ставится задача способствовать реализации целей общения с помощью исследования коммуникативной компетенции. К нему относятся три направления: Социально-психологическое (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская), исследующее влияние личностных качеств индивида на общение. Второе направление - лингвистическое (Е. В. Ключев, Т. В. Матвеева), исследующее речевую деятельность человека. И последним направлением является компетентностное (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер), предполагающая, что коммуникативная компетенция является целью и результатом обучения. Важно отметить, что лексика и грамматика не выступают основным показателем умения пользоваться иностранным языком. Полноценному обретению навыка способствует компетентностный подход, который включает в себя обязательное знание социальных норм, традиций и духовных ценностей носителей языка.

В данном случае вектор развития сменился с понятий “подготовленность”, “обученность”, “воспитанность” на понятия “компетенция” и “компетентность”. Под последним понимается способность учащегося, развитая самостоятельно на основе образовательной практики и познавательной деятельности. Компетенция же, в широком смысле, является совокупностью знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения иностранному языку [Карпова, 2012].

Таким образом, большую роль играют не только грамматический и лексический состав языка, но и образ жизни и менталитет носителей. Осведомленность о культуре стран изучаемого языка, знание о языке в сравнении с родным, а также умение применять способы учебной деятельности, важных для овладения теми или иными видами речевой деятельности - всё это компоненты, включенные в социальный опыт, на приобретение которого направлено иноязычное образование [Куклина, 2016].

Основной целью языкового образования выступает развитие коммуникативной компетенции, которую И. А. Зимняя рассматривала как “сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности”, а также “этно-социо-культурно обусловленное личностное качество человека” [Зимняя, 2012]. При данной компетенции формируются “способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка”.

В основном, концепция данной компетенции заключается в развитии тех знаний, умений и навыков, которые помогут применить язык в контексте как межкультурного взаимопонимания, так и в приобщении к культурным ценностям иных стран. Более того, общение на иностранном языке включает в себя оценку собственных коммуникативных способностей, анализ ситуации общения и регулирование отношений между партнерами.

Существует три причины, по мнению Д. А. Иванова и О. В. Соколовой, почему коммуникативная компетенция является первостепенной. Во-первых, это потребность общества, так как в существующих условиях обучающиеся часто подчеркивают недостаток практических коммуникативных навыков. Во-вторых, сама коммуникация является и способом, и условием существования сообществ.

Важной частью вопроса коммуникативной компетенции также является ее структура. Хотя до сих пор не существует ее целостной модели, среди тех компонентов, что упоминаются лингвистами довольно часто, присутствуют

языковая, прагматическая, стратегическая, речевая и социокультурная компетенции.

Под языковой компетенцией понимается знание самого языка: его лексического состава, грамматических и фонетических правил. Прагматическая подразумевает умение выбрать то речевое действие, которое будет наилучшим образом соответствовать требованиям ситуации. Стратегическая компетенция означает способность выбрать наиболее подходящую стратегию решения коммуникативной задачи. Речевая компетенция включает в себя не только умение применять правила речевого поведения в тех или иных ситуациях, но и верную интерпретацию содержания речи носителей языка. Последним компонентом коммуникативной компетенции является социокультурная. В ее состав также входят общекультурный и предметный компоненты.

Также существует компонентный состав компетенции, предложенный И. А. Зимней. Он включает в себя мотивационный аспект (готовность к проявлению компетенции), когнитивный аспект (владение знанием содержания компетенции), поведенческий аспект (проявление компетенции в ситуациях разного рода), ценностно-смысловой аспект (отношение к содержанию компетенции), эмоционально-волевой аспект (регуляция процесса проявления компетенции). Компонентами также являются правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, нормы создания и восприятия высказывания, роль условий и содержание общения, определяющая вовлеченность человека, а также готовность включаться в общение в любой ситуации [Зимняя, 2012].

Существует еще одна модель структуры коммуникативной компетенции, основывающаяся на деятельностном аспекте. Одним из ее компонентов является мотивационно-ценностный, включающий личностные и коммуникативные ценности, а также социальные установки. Когнитивный компонент же отражает систему коммуникативных знаний, знаний о личностных качествах, эмоциях и чувствах, которые могут быть

препятствием общению. Еще одним компонентом является эмоциональный, связанный с саморегуляцией и умением реагировать на состояние партнера и способность подстраиваться под него. Последним компонентом в данной модели стал поведенческий, который включает в себя экспрессивные (голосовые и мимические процессы), эмпатийные (наблюдательность к другим), перцептивные (понимание партнера и его оценка), технические (владение устной и письменной речью) умения, а также умения саморегуляции коммуникативной деятельности (стратегии и тактики взаимодействия) [Атакишиева, 2018].

Таким образом, видение коммуникативной компетенции в качестве цели иноязычного образования - точный показатель того, как оно стремится соответствовать требованиям общества. Несмотря на множественность моделей ее структуры, есть одна важная черта, объединяющая их в контексте четкости описания состава компетенции: каждая из моделей учитывает связь компонентов и значимость полноценного развития коммуникативной компетенции у обучающихся.

1.3. Роль стратегической компетенции в развитии устной речи обучающихся

Основной целью преподавания английского языка является развитие у обучающихся коммуникативной компетенции, которая способствует успешному общению в реальном мире. Одной из её составных частей является стратегическая компетенция, к которой относится использование обучающимися стратегий в процессе коммуникации, чтобы преодолеть разрыв в их знаниях языка.

Майкл Канале и Мэррилл Суэйн приписывают стратегической компетенции компенсаторную функцию. Данный аспект включает в себя вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, которые применяются, чтобы компенсировать нарушения в процессе передачи и

информации говорящим в случае, если лингвистическая компетенция говорящего является недостаточно развитой [Михайлина, 2016].

В то же время, Джордж Юл и Элейн Тарон полагают, что стратегическая компетенция - это способность подобрать эффективный в той или иной ситуации средство коммуникации, и она оценивается не столько степенью корректности речи, сколько степенью успешности передачи информации. Таким образом, в обоих определениях стратегическая компетенция выступает как способность выбирать и использовать наиболее эффективные в конкретной ситуации стратегии для решения коммуникативных задач в условиях дефицита языковых средств [Rabab'ah, 2005].

Более полная модель коммуникативной компетенции, которая также решает проблемы, поднятые М. Канале и М. Суэйн, была разработана Лайлом Бахманом. Профессор прикладной лингвистики определил её составную часть, стратегическую компетенцию, как способность, которая связывает языковую компетенцию со структурами знаний говорящего и особенностями контекста, в котором происходит общение. Таким образом, Л. Бахман представил более широкое определение стратегической компетенции, которая включила в себя стратегии, не подходящие только под компенсаторную функцию [Rabab'ah, 2005].

Согласно Л. Бахману, стратегическая компетенция охватывает все аспекты оценки, планирования и выполнения коммуникативных задач. Оценочный компонент заключается в том, что говорящий ставит себе коммуникативные цели и оценивает характер и состав языка, необходимого для выполнения коммуникативной задачи (метакогнитивная стратегия). Компонент планирования включает в себя извлечение, а затем выбор говорящим соответствующих языковых элементов из своей компетенции и план действий по тому, как их использовать (когнитивная компетенция). Компонент выполнения, соответственно, заключается в исполнении задуманной программы действий (стратегия исполнения). Наконец,

дополнительной стратегией в данной модели может выступать стратегия оценки результатов выполнения задачи, при которой говорящий дает оценку итогам общения и тому, насколько поставленные цели были достигнуты. Данная модель стратегической компетенции позволяет видеть ее не только частью коммуникативной компетенции, но и более общей когнитивной способностью [Rabab'ah, 2005].

Таким образом, стратегическая компетенция может характеризоваться следующими умениями: планирование выполнения коммуникативной задачи, приведение плана в действие на уровне высказывания, оценка результатов общения для улучшения навыков передачи информации в будущем, способность и готовность к риску в случае коммуникации для компенсации пробелов в знаниях. К данным умениям можно добавить применение универсальных учебных умений [Михайлина, 2016].

Стратегическая компетенция также включает в себя способность и готовность задать уточняющие вопросы. Обучающиеся часто придерживаются мнения, что данное действие может прервать коммуникацию и из-за стеснения или беспокойства о том, что могут подумать их собеседники, принимают решение в пользу собственных догадок о том, что было сказано, без дальнейшего устного уточнения. Однако именно это может способствовать недопониманию и большему разрыву в процессе коммуникации. Эффективными способами можно назвать: просьбу о помощи (It is something we use to cook food in. What is it called?), просьбу повторить сказанное (Come again? Can you say it again, please?), просьбу уточнить (What do you mean? Sorry but I don't quite follow you. You saw what?), требование подтверждения (You mean she didn't see him? You said he is the best singer?), проверку понимания (Before starting to invest money, you should take care of your emergency fund. Do you know what the emergency fund is?).

Из вышеперечисленных способов уточнения информации следует, что для их активного применения и максимального избежания разрывов в

коммуникации прежде всего должна быть повышена осведомленность обучающихся о коммуникативном потенциале стратегий, так как это может способствовать обучению в процессе выявления незнакомых языковых структур с помощью собеседника. Также коммуникативные стратегии являются естественной частью языка, так как даже носители активно применяют их в речи для избежания недопонимания.

Согласно М. Коэну, четкое описание, обсуждение и усиление стратегий в классе и повышение их до уровня осознанной осведомленности могут напрямую повлиять на результаты учащихся. Если преподаватели систематически внедряют и укрепляют стратегии, которые помогают обучающимся более эффективно говорить на изучаемом языке, их обучающиеся вполне могут улучшить свои результаты в выполнении языковых заданий. Явное и открытое обучение стратегии лучше позволяет обучающимся сознательно переносить конкретные стратегии в новые контексты. В случае интеграции обучения стратегии непосредственно в учебный план в классе и включения стратегий в ежедневные языковые задачи обучающиеся привыкают к тому, что учитель одновременно преподаёт как языковое содержание, так и стратегию изучения языка и использования. Определенно, не все коммуникативные стратегии стоят внимания обучающихся, так как выбор стратегий зависит от сущности поставленной задачи, проблемы и уровня языка [Rabab'ah, 2005].

Многие программы обучения составлены таким образом, что трудности убираются заранее с помощью предоставления значений сложных слов и грамматических структур. Однако, такие программы не работают на развитие коммуникативной компетенции. Должны быть созданы условия, способствующие использованию стратегической компетенции для решения проблем коммуникации. В данном случае, положительную роль могут сыграть сторителлинг, описание картинок для того, чтобы дать возможность обучающемуся занять основную позицию в разговоре. Ролевые игры также позволяют обучающимся почувствовать, что они могут увеличить контроль

над использованием языка и играть более активную роль, делая выбор самостоятельно и будучи более ответственными за то, что и как они говорят. Использование часто встречающихся сочетаний слов или групп слов в программе обучения может быть эффективным средством в коммуникации. Их преподавание позволяет обучающимся говорить более бегло и корректно с помощью выражений, которые они пока что не могут составить сами с помощью известных им правил на данный момент.

Однако, даже если обучающиеся ознакомлены с коммуникативными стратегиями, они не часто могут применить их эффективно и спонтанно сразу. Поэтому преподавателям организовать осведомление обучающихся о конкретных коммуникативных проблемах, с которыми они могут столкнуться в процессе говорения, и пользе применения стратегий в той или иной ситуации, чтобы в дальнейшем использовать их более креативно и эффективно. Следовательно, обучение применению так же необходимо, как и само осведомление [De Jong, 2013].

Таким образом, при условии, что преподаватели способствуют готовности и желанию идти на риск использования коммуникативных стратегий, повышают осведомленность обучающихся об их существовании и применении и предоставляют им возможность практиковать данные стратегии в конкретных ситуациях для решения коммуникативных проблем, обучающиеся могут не только увеличить беглость речи, но и уменьшить возможность препятствий коммуникации.

1.4. Требования к освоению говорения в 8 классе

Перед исследованием требований к освоению говорения в 8 классе важно рассмотреть их в рамках основного общего образования. Для этого мы прибегли к использованию материалов ФГОС ООО и примерной основной образовательной программы основного общего образования.

В соответствии с ФГОС, обучающиеся должны находиться на стадии формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной

компетенции. Их лексический запас должен быть расширен и должно происходить дальнейшее овладение речевой культурой. Так как данные формулировки являются довольно обобщенными, мы обратимся к ПООП ООО, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС.

Обучающийся должен уметь вести 4 вида диалогов: комбинированный, этикетного характера, диалог-побуждение к действию и диалог-расспрос). Однако стоит уточнить, что на данном этапе обучающийся может разговаривать в рамках неофициального общения, но в соответствии с нормами речевого этикета и только в контексте освоенной тематики. К комбинированному диалогу относится такой диалог, в котором сочетаются разные типы, и он происходит с целью обмена мнением или каким-либо сообщением. Диалог этикетного характера отличается от комбинированного тем, что происходит обмен репликами в ситуации официального общения с использованием речевых клише. Диалог-побуждение к действию является диалогом, побуждающим собеседника к высказыванию своего мнения по той или иной ситуации. И, наконец, диалог-расспрос отличается обычным обменом репликами с целью сообщить и самостоятельно запросить информацию [ФГОС ООО, 2021].

Что касается монологической речи, обучающийся должен уметь строить связное монологическое высказывание с наглядной опорой, описывать реальных людей и литературных персонажей, картинку с наглядной опорой и без, кратко пересказывать прочитанный текст с опорой и без, а также описывать события (так же с наглядной опорой).

Для сравнения планируемых результатов обучения в соответствии с представленными выше документами в качестве примера была взята рабочая программа по английскому языку для 8 класса на основе УМК “Starlight”, составленная на основе требований ФГОС ООО.

Диалогическая форма разделена на 6 видов: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями, комбинированный диалог и свободная беседа. В условиях диалога

этикетного характера обучающиеся должны уметь давать начало и завершение разговору, уметь его поддержать, вежливо переспрашивать, соглашаться и отказываться, а также реагировать на пожелания и поздравления и уметь их выражать. В данном случае можно увидеть, что уже на этапе обучения в 8 классе обучающиеся получают возможность пользоваться речевыми стратегиями для успешного поддержания диалога. Далее следует диалог-расспрос, в требования к которому включены ответы на вопросы, выражение собственного мнения, умение попеременно играть роль говорящего и слушающего, а также самостоятельно запрашивать информацию, что указывает на наличие еще одной речевой стратегии в программе. Диалог-побуждение к действию, в свою очередь, включает в себя требование иметь способность приглашать к взаимодействию, советовать и принимать советы собеседника, а также обращаться с просьбой. В диалого-обмене мнениями обучающиеся должны уметь выразить свою точку зрения и обосновать ее на базовом уровне, выразить эмоциональную оценку обсуждаемой темы и сомнение. Комбинированный диалог включает в себя требования, схожие с ранее описанными типами диалогов. И, наконец, свободная беседа подразумевает умение использовать алгоритм ведения обсуждения, выражение своего мнения и его обоснование, а также способность выслушать мнение говорящих.

Таким образом, можно заметить, что описанные в ФГОС ООО виды диалогов и требования к ним были дополнены составителями рабочей программы и адаптированы под учебник. Отличным показателем соответствия современным требованиям к разговорным навыкам обучающихся является то, что непосредственно в программу была включена проработка речевых стратегий [Голдобина, 2018].

Требования к монологической речи включают в себя высказывания о событиях с опорой и без нее, однако здесь также идет адаптация под уровень, на котором базируется учебник, ведь его используют в классах с углубленным изучением английского языка. Что касается высказываний с

опорой, предложено 4 основных коммуникативных типа речи, которые обучающиеся должны использовать: описание, повествование, сообщение и характеристика. Обучающиеся также обязаны уметь сочетать вышеперечисленные коммуникативные типы речи. К иным требованиям к монологической речи относятся краткое высказывание на заданную тему и выражение собственного мнения, умение передавать основную мысль прочитанного с опорой как на сам текст, так и на составленный план или ключевые слова. Завершающим требованием к монологической речи является способность комментировать факты прослушанного или прочитанного текста. Как можно заметить, в данной рабочей программе значительное внимание уделено развитию разговорных навыков. Требования ФГОС ООО дополнены более точными описаниями требований, в которых также можно проследить и примерный алгоритм способствованию улучшению навыков говорения у обучающихся [Голдобина, 2018].

Требования к развитию разговорной речи в 8 классе могут различаться от школы к школе и насколько они должны быть проработаны в процессе зависит от выбора, который делают составители рабочих программ. Единственным, что объединяет любые учебные программы английского языка для 8 класса, является стандарт, представленный государством, который можно оценить, как минимум того, чем должен обладать обучающийся для успешной коммуникации.

1.5. Основные принципы формирования навыков говорения

В отличие от традиционных методов обучения иностранному языку коммуникативный подход имеет практическую направленность. Когда грамматико-переводная методика заключается в заучивании материала и формировании навыков чтения и перевода, коммуникативная методика же преследует цель развить способность у обучающихся говорить спонтанно.

Одним из ее основных принципов является сведение к минимуму родного языка обучаемого. Конечно же, это не означает, что использование

русского языка в классе запрещено, однако во время урока к нему стараются прибегать лишь в необходимых случаях, чтобы исключить недопонимание. Изучающие иностранный язык учатся не полагаться на одни лишь ассоциации со своим родным языком, а формировать новые, чтобы приблизить формат мышления к тому, которым обладают носители языка.

По большей части внимание на уроке уделяется живому общению, а теоретические объяснения также сведены к минимуму. Однако, не стоит полагать, что изучение грамматики занимает последнее место при коммуникативном подходе. Наоборот, грамматика и лексика играют важную роль, но они не являются целью изучения иностранного языка.

В коммуникативном подходе все виды речевой деятельности развиваются комплексно. Чтобы обучающийся овладел навыками устной и письменной речи, словарным запасом, грамматикой и навыками аудирования и чтения, он с учителем проходит 3 стадии обучения: *engagement* (вовлечение), *study* (изучение) и *activation* (применение) [Ruiling, 2022]. Такой ход урока направлен на то, чтобы помочь обучающемуся избавиться от языкового барьера. На первой стадии учитель лишь вовлекает обучающегося, предлагая поговорить об увиденной картинке, фильме или насущной проблеме. Увлеченный дискуссией, обучающийся старается поделиться своим мнением, используя всю знакомую ему лексику и грамматику. На стадии изучения обучающийся вместе с учителем разбирает новые лексическую и грамматическую темы, необходимые для улучшения качества обсуждения. На стадии применения обучающийся может как выполнять упражнения на закрепления материала, так и продолжить обсуждение заданной в начале темы, но уже применяя новые слова и грамматику [Щеглова, 2011].

Для более эффективного обучения при применении коммуникативного подхода используются следующие виды учебных материалов: основанные на тексте, на коммуникативной задаче и реалии. Многие сторонники коммуникативной методики находят применение аутентичных материалов

довольно продуктивным способом приобщить обучающихся к культуре и нормам стран изучаемого языка [Хашегульгова, 2018]. Так, на использовании таких языковых реалий, как рекламные объявления, журналы, ТВ-программы, видео на Youtube и других платформах, может быть построена коммуникация. Материал тщательно отбирается на основе речевых умений обучающегося, их возрастных и индивидуальных особенностей. Данные аспекты крайне важны при подборе, так как на них будет базироваться обсуждение и обучающимся должно быть, что сказать, как на своем языке, так и на иностранном.

Коммуникативный подход обладает огромным разнообразием упражнений, но они отличаются тем, что чаще всего решают практическую задачу. Это могут быть как простые диалоги, так и ролевые игры, и симуляции реальной коммуникации.

К иным основным принципам коммуникативной методики можно отнести развитие беглой речи. В данном случае важнейшим элементом в обучении иностранному языку является формирование навыка быстрой передачи собственных мыслей. Более весомую роль при заданном вопросе “What is your name?” играет название самого имени, чем попытка вспомнить полную конструкцию “My name is...” [Bosker, 2021].

Также обучающийся начинает обучаться говорению с первого занятия. Погружаясь в среду общения, он все меньше и меньше чувствует себя в границах класса, выйдя за которые обучающиеся обычно боятся говорить, потому что при обучении они не были погружены в такую среду.

Следовательно, коммуникативный подход подразумевает снятие не только языкового барьера, но и психологического. Конечно же, не каждый обучающийся сможет побороть страх общения с новыми людьми с первого занятия, но чаще всего несколько недель погружения в постоянное общение помогают уменьшить психологическое напряжение и скованность.

Коммуникативный подход помогает развивать не только навык говорения, но и понимание английской речи на слух. Так как видео- и

аудиоматериалы становятся основой для дискуссии, обучающиеся стараются слушать говорящих не ради выполнения теста, а ради дальнейшего обсуждения их высказываний и своих.

Что касается роли преподавателя на уроках, его задача лишь вовлечь обучающегося в дискуссию. Педагог создает ситуации, в которых обучающиеся могут общаться друг с другом, вследствие чего развивается речевая самостоятельность. Однако далее роль учителя отходит на второй план, так как, будучи организатором общения, он слушает и направляет обучающихся.

В заключение, коммуникативный подход отличается тем, что в нем присутствуют все признаки деятельностного обучения, где обучающиеся могут снять языковой барьер, научиться по-настоящему понимать собеседников и верно доносить свою мысль в кратчайшие сроки.

Выводы по главе 1

Вследствие изменений требований в современном обществе к разговорным навыкам, которыми должны овладеть обучающиеся для успешной коммуникации, такие термины, как “обученность”, “подготовленность”, “воспитанность” были изменены на “компетенцию” и “компетентность”. Иноязычная коммуникативная компетенция не может быть названа простым навыком говорения. Она включает в себя такие компоненты, как речевую, стратегическую, учебную, социокультурную компетенции. Все они должны быть учтены при составлении не столько урока, сколько самой учебной программы, чтобы обеспечить постепенное и последовательное развитие иноязычной коммуникативной компетенции как единого целого.

Одной из важнейших составляющих обучения иностранному языку является овладение всеми видами речевой деятельности, включая говорение. Для определения успешности овладения говорением, кроме параметров «решение коммуникативной задачи» и «языковое оформление речи», необходимо учитывать беглость общения. Медленный темп речи и долгое отсутствие реакции на реплику собеседника может не только препятствовать пониманию сообщения, но и привести к нежеланию общаться с ним.

Глава 2. Развитие беглости речи как маркера уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

2.1. Требования к беглости речи по шкале общеевропейских языковых компетенций

В соответствии со шкалой высший уровень беглости речи - это способность выражать свои мысли естественно, без усилий и запинаний продолжительное время, используя паузы лишь для того, чтобы найти подходящий пример или объяснение. Получается, одними из критериев являются: наличие пауз между смысловыми группами; естественность речи (удобный для восприятия темп и оптимальные прилагаемые усилия и запинания). Для диалогического общения важным так же можно считать быстроту реакции (вербальной и невербальной) на реплику собеседника.

На уровнях, предшествующих высокому, можно выделить и другие критерии: спонтанность речи при продолжительных высказываниях; наличие зависимости беглости речи от обсуждаемой темы; продолжительность высказываний с сохранением беглости речи (чем ниже уровень, тем больше запинаний или ненужных пауз будет у говорящего); частота переформулирования сложных высказываний (в соответствии с документом низкие уровни чаще заменяют сложные слова простыми ввиду нехватки подходящего словарного запаса).

На уровнях А2-В1 по данной шкале навык беглости речи в условиях монолога должен включать в себя: способность изъясняться при короткой длительности речи; наличие заметных пауз при поиске подходящего грамматического или лексического материала при длительной речи; повышенную частоту переформулирования сложных мыслей [CEFR, 2020].

В условиях диалога обучающийся должен уметь отвечать на вопросы и обмениваться идеями и выражать мнение, а также вступать в неподготовленный разговор на знакомые темы.

Еще одним аспектом, включенным в требования к диалогической речи, является понимание собеседника. Обучающийся должен понимать достаточно, чтобы ответить просто и без чрезмерных усилий. Обучающийся довольно часто может просить повторить, уточнить сообщение или же переформулировать для способствования продолжению диалога.

Начиная с уровня А2, обучающиеся должны обладать способностью перефразирования и упрощения идеи, которую они желают передать, чтобы сделать содержимое информации более доступным для понимания. Затем к уровню В1 добавляется умение представить собеседникам инструкции с помощью их более медленного повтора с расставлением вербальных и невербальных акцентов для способствования пониманию [CEFR, 2020].

Таким образом, можно заметить, что типичными предполагаемыми умениями обучающихся 8 класса должны быть способность поддерживать один уровень беглости речи при ее короткой длительности, обладание начальными навыками перифраза и умение запросить повторить, уточнить или переформулировать непонятную часть полученной информации.

2.2. Диагностика сформированности беглости монологической речи обучающихся 8 класса

Согласно лингвисту Ребекке Хьюз, беглость речи необходимо рассматривать как способность выражаться доходчиво, разумно, точно и без особых колебаний. В дальнейшем, в широком смысле, беглость речи обозначали как термин, обозначающий владение устной речью, который представляет собой высшую точку на шкале, измеряющей способность человека говорить на иностранном языке, а также знак социального достижения. В узком же значении под беглостью понимался один из компонентов или аспектов измерения владения устной речью [Hughes, 2012].

Обобщая приведенные выше объяснения, отметим, что беглость речи - это показатель для оценки того, насколько обучающиеся или изучающие язык хорошо владеют навыками обучения, особенно разговорной речи.

Согласно американскому лингвисту Ричарду Шмидту, беглость речи обладает тремя характеристиками. Во-первых, беглость демонстрируется, когда обучающиеся принимают участие в ориентированной на смысл деятельности и делают это быстро и легко, не задерживая поток разговора. Во-вторых, свободное использование языка не требует от учащегося большого внимания и усилий. В-третьих, беглость речи приобретает при постоянном повторении знакомых лексических фрагментов и фраз [Schmidt, 1993].

Зная данные характеристики, мы можем вывести основные критерии оценки беглости речи у обучающихся.

Обычно она измеряется скоростью получения информации и ее воспроизведения в речи, а также количеством колебаний. Согласно Скотту Торнбери, новозеландскому лингвисту, существует несколько аспектов, которые могут быть учтены при измерении беглости речи [Hughes, 2011].

Первым является скорость речи, как упоминалось ранее. Обучающийся считается свободно говорящим, если его поток речи движется с соответствующей скоростью с учетом интонации и интонационных ударений в предложениях. Однако это зависит от цели самого говорения. Говорящему позволено рассказывать что-либо более медленно, чтобы достичь понимания слушателей.

Существует много способов измерить скорость речи. Например, можно подсчитать сколько слов в минуту произносит обучающийся включительно и исключительно. Под включительной скоростью понимается скорость передачи информации, включающая все отклонения, паузы, колебания, которые происходят при продолжительной речи. Исключительная скорость может быть подсчитана путем исключения всех типичных пауз, долгих колебаний и прочих несвойственных беглой речи аспектов. Однако данное решение потребует запись говорящего на диктофон и дальнейшую оценку его беглости речи после урока. Учитывая, что количество обучающихся в

классах чаще всего достигает 14 человек, это может значительно усложнить задачу учителю.

Поэтому мы предлагаем рассмотреть аспекты, которые могут быть оценены преподавателем непосредственно во время урока. Первым аспектом, упомянутым Скоттом Торнбери, являются паузы. Определенно, говорящему они необходимы, чтобы сделать вдох или же показать завершенность мысли. Однако слишком частые паузы свидетельствуют о нарушении типичной скорости потока речи. В данном случае есть шесть факторов, которые должны быть учтены.

Первым фактором является использование так называемых слов-заполнителей пауз (pause fillers). Ими могут быть как обычные междометия (em, uh и er), так и специальные выражения (I mean, sort of и т.д.).

Вторым фактором является размещение пауз. Естественные паузы возникают на пересечении предложений, после групп слов, образующих смысловую единицу, или между двумя предложениями. Другое размещение указывает на неестественные паузы в речи.

Третьим фактором является частота пауз. Если они встречаются слишком часто в речи говорящего, существует риск того, что слушатели не смогут уловить смысл сказанного.

Длина пауз становится нашим четвертым фактором. Говорящий может специально сделать длинную паузу на нетипичном моменте, чтобы обратить внимание слушателей на что-либо важное.

Использование повторов также является фактором беглости речи. Часто говорящие используют повторы, чтобы заполнить ненужные паузы. Однако слишком частые повторы не говорят о беглости речи.

Последним фактором в нашем списке является длина связно произнесенных слогов и слов между паузами. Чем их больше, тем более свободно говорит обучающийся.

Все вышеперечисленное помогает разработать критерии оценивания монологической речи обучающихся, которые обеспечат наиболее точное измерение беглости речи обучающихся, с учетом добавленных пунктов.

Первый критерий “Колебания” включает в себя:

1. естественность пауз (их расстановка в речи и длина);
2. использование слов-заполнителей пауз (хороший показатель того, что обучающийся может поддерживать разговор, даже если нужно немного больше времени, чтобы подумать);
3. частота незаполненных пауз.

Второй критерий “Скорость речи” включает:

1. сохранение скорости речи на протяжении всего монолога с минимальными колебаниями (частое варьирование скорости речи может усложнить общее восприятие получаемого сообщения);
2. использование верной интонации и правильная расстановка интонационных ударений (если слушатели не смогут определить, где начинается и заканчивается мысль говорящего, понимание всего высказывания не может быть обеспечено).

Таблица 1

Критерии оценивания беглости речи обучающихся в рамках монолога

Балл	Колебания	Скорость речи
3	Обучающийся использует незаполненные паузы обусловлено (т.е. чтобы сделать вдох или показать завершенность высказывания). Необусловленные незаполненные паузы не продолжительны и не часты, но возможны. Обучающийся умело использует заполненные паузы, чтобы выиграть время для формулирования продолжения мысли.	Обучающийся может поддерживать одну скорость речи, редко прибегая к ее варьированию (допускается при необходимости обратить внимание слушателей на отдельные моменты). При возможных колебаниях обучающийся оперативно возвращается к типичной для него скорости речи. Обучающийся верно использует интонацию и расставляет интонационные ударения в

		предложениях.
2	Обучающийся использует необусловленные незаполненные паузы одинаково часто с обусловленными И/ИЛИ длина незаполненных пауз относительно заметна, но это не мешает общему пониманию. Обучающийся иногда использует заполненные паузы, чтобы выиграть время для формулирования продолжения мысли.	Обучающийся в основном может поддерживать одну скорость речи, но иногда прибегает к ее варьированию в силу возможных колебаний речи. При их возникновении может с некоторой степенью трудности вернуться к типичной для него скорости речи. Обучающийся редко допускает ошибки в расстановке интонационных ударений и использовании интонации.
1	Обучающийся использует необусловленные незаполненные паузы чаще обусловленных И/ИЛИ длина незаполненных пауз заметна и нарушает понимание отдельных моментов речи, но не общего понимания. Обучающийся редко использует заполненные паузы.	Обучающийся чаще среднего затрудняется сохранять одну и ту же скорость речи в силу колебаний, из-за чего детали его сообщения могут быть менее понятны, однако общее восприятие информации не нарушено. Обучающийся чаще среднего допускает ошибки в расстановке интонационных ударений и использовании интонации.
0	Обучающийся использует необусловленные незаполненные паузы слишком часто И длина таких пауз превышает продолжительность самой речи, что мешает общему пониманию. Обучающийся практически или вообще не использует заполненные паузы.	Обучающийся не может сохранять одну и ту же скорость речи в силу преобладающих колебаний, из-за чего нарушается общее понимание всего высказывания. Обучающийся слишком часто допускает ошибки в интонации и расстановке интонационных ударений.

Таким образом, разработанные критерии могут внести ясность в оценивание беглости речи обучающихся, а также при ознакомлении

обучающихся с требованиями помочь им увидеть, над чем им необходимо работать для достижения более естественной беглости речи.

2.3. Определение уровня беглости речи обучающихся 8 класса в рамках диалога

Диалогическая речь вызывает большее количество трудностей, так как, в отличие от монологической, она подразумевает взаимодействие говорящих, их умение проявить своевременную реакцию на сказанное и дать ответ на вопрос в момент говорения.

В диалогической речи существует вероятность того, что собеседники не будут владеть языком на одном уровне, что может препятствовать коммуникации. Согласно Эвелине Галакзи, председателю исследовательского стратегического центра Кембриджского университета, анализ умения обмена репликами показал, что более продвинутые обучающиеся обладают высоким навыком эффективного поддержания диалога, в то время как менее продвинутые обучающиеся имели долгие паузы в речи во время наступления их очереди говорения. Обучающиеся, хорошо владевшие языком, могли быстро перенять роль говорящего и при их очереди говорения использовали используемую носителями стратегию, *по-гар-но-overlap*, которая означает, что говорящий не перебивает и может реагировать на окончание чужого высказывания тем, что начинает собственное в течение 200 миллисекунд [deJong, 2020].

При развитии данного вида речи необходимо учитывать трудности, которые могут возникать у обучающихся при попытке ведения диалога. Так, они могут неохотно участвовать в разговоре в силу того, что не обладают достаточным опытом поддержания диалога. Обучающимся также может не хватать лексического запаса для взаимодействия с собеседником. Кроме того, они не всегда обладают навыком анализа и предвидения структуры диалога. К трудностям также относится большое количество ошибок в речи обучающегося, которое впоследствии ведет к прерыванию диалога. Работа

над данными препятствиями будет рассматриваться в следующем пункте главы [Liubashenko, 2019].

С учетом наиболее часто испытываемых трудностей могут быть разработаны критерии оценки беглости диалогической речи для диагностики развития навыков обучающихся в начале, в процессе и по окончании обучения.

Один из аспектов, который должен быть принят во внимание, является наличие и продолжительность заполненных и незаполненных пауз. Их исследование описывает два основных типа пауз: пауза перехода, которая разграничивает синтаксические и дискурсивные границы, и пауза колебания, которая отмечает когнитивное планирование [Tadayon, 2016]. Эксперимент, проведенный Фрида Голдман-Эйслером, который показал, что говорящие, использовавшие по большей части только незаполненные фразы, применяли менее предсказуемую лексику, но теряли близкую к естественной беглость речи. Речь обучающихся, которые, наоборот, применяли заполненные фразы (например, 'ah', 'uhm', 'uh', 'hm'), но при этом использовали довольно предсказуемую лексику, отличалась большей беглостью. Также американская лингвист Хайди Риггенбах создала классификацию незаполненных пауз по их продолжительности. Те, которые короче 0,2 секунды, называются микропаузами, которые часто возникают в речи носителей языка, не создавая впечатления дисфункциональности. Промежутки между 0,3 и 0,4 секундами обозначаются как колебания, а промежутки между 0,5 и 3 секундами - как паузы. Её эксперимент подтвердил, что незаполненные паузы значительно сказываются на понимании собеседником. Однако более современные исследования нидерландского лингвиста Нивья де Йонг показали, что важна не столько продолжительность пауз, сколько их количество [Huang, 2020].

В соответствии с лингвистом Хайди Риггенбах, следующими аспектами оценки беглости диалогической речи обучающихся должны быть повторы, темп и скорость речи [Hughes, 2011]. По утверждению американского лингвиста Патрика Скехана, беглость речи и является способностью говорить

с той скоростью речи, которую ожидает большинство людей. Утверждалось, что эта способность может быть связана с использованием часто встречающихся сочетаний слов и шаблонного языка, или маркеры дискурса, быстрое извлечение и автоматизированное воспроизведение которых позволяет говорящему выиграть время для формулирования последующих высказываний и, таким образом, говорить с меньшим количеством перерывов [Huang, 2020]. Темп речи, в свою очередь, может варьироваться в зависимости от настроения сообщения. Быстрая речь может передать срочность, в то время как более медленная речь может быть использована для акцентирования внимания. Изменение темпа также может быть использовано для эффекта при публичных выступлениях, часто сопровождаясь изменением громкости. Таким образом, обучающийся должен осознанно использовать данный аспект скорости речи для верной передачи сообщения собеседнику [Metin, 2015].

Следующим аспектом диалогической речи выступают средства обратной связи (backchannels). Они обычно не передают важной информации и в основном используются для обозначения заинтересованности слушателя, понимания или согласия с тем, что говорит собеседник. Даже когда обучающийся временно играет роль слушателя, он должен показать, что следит за тем, что говорит другой человек. Это позволяет говорящему понять, следит ли слушатель за разговором или нет, и чувствовать себя услышанным. Именно поэтому использование средств обратной связи должно быть учтено при оценке беглости диалогической речи, так как они отражают взаимодействие двух говорящих и способность поддержать разговор.

К аспектам диалогической речи также относится смена очереди говорения. Во время общения говорящие должны обладать навыком предугадывания окончания сообщения, передаваемого собеседником, и планирования собственного ответа. Смена очереди говорения включает в себя интерференцию, которая, в свою очередь, состоит из наложений

(overlaps), разрывов коммуникации (gaps), завершения чужой мысли (collaborative completion) и правило “no-gap-no-overlap”. Наложения происходят, когда один собеседник, отвечая на слова второго или начиная собственную мысль, не позволяет другому завершить мысль, что может способствовать затруднениям в продолжении коммуникации. Завершение чужой мысли, в данном случае, отличается тем, что собеседник может испытывать некоторую трудность в продолжении своего сообщения, а второй говорящий способствует продолжению разговора, помогая закончить предложение. Правило “no-gap-no-overlap” заключается в стандартной реакции на полученное устное сообщение без перебивания и долгих пауз, способствующих разрыву коммуникации [Hariyanto, 2016].

Таким образом, исследовав основные аспекты диалогической речи, можно вывести критерии ее оценки.

Таблица 2

Критерии оценивания диалогической речи

№	Критерии	Аспекты
1	Колебания	1. Количество незаполненных пауз; 2. Продолжительность незаполненных пауз.
2	Восстановление	1. Повторы (слишком частая повторяемость уже озвученных мыслей и идей не способствует качественному продолжению и способствованию коммуникации); 2. Темп и скорость речи (обучающийся должен уметь на протяжении большей части диалога поддерживать одну скорость речи, а также использовать тот темп речи, который обусловлен ситуацией (при необходимости с помощью замедления скорости речи акцентировать внимание на отдельных моментах своего сообщения).
3	Взаимодействие	1. Использование средств обратной связи; 2. Владение навыком организации смены очереди говорения (обусловленность интерференции, отсутствие

		разрывов коммуникации, говорение в формате “no-gap-no-overlap”).
--	--	--

Данные критерии могут быть использованы универсально и расписаны с учетом характерных черт того или иного типа диалога. В дальнейшем эксперименте для исследования эффективности критериев будет использован комбинированный диалог, вследствие чего следующие критерии расписаны в рамках конкретно данного типа диалога.

Таблица 3

Критерии оценивания комбинированного диалога в 8 классе

Балл	Колебания	Восстановление	Взаимодействие
4	Обучающийся не прибегает к незаполненным паузам или использует их крайне редко, что не препятствует коммуникации. Продолжительность незаполненных пауз (при наличии) короткая и едва заметная. Обучающийся применяет заполненные паузы, чтобы способствовать облегчению понимания его речи.	Обучающийся не повторяет озвученные слова и фразы или прибегает к этому крайне редко, что не препятствует целостному пониманию его высказывания. Обучающийся придерживается одной скорости речи, увеличивая или замедляя ее темп, только если того требует ситуация. При возникновении трудностей, связанных с точностью речи, и восстановлении скорости речи обучающийся умело возвращается к прежнему темпу речи.	Обучающийся часто использует средства обратной связи, чем показывает свою заинтересованность в коммуникации. Обучающийся не перебивает собеседника и завершает его мысль, только если второму говорящему нужна помощь. Обучающийся оперативно реагирует на завершённое собеседником высказывание и берет на себя роль говорящего.
3	Обучающийся использует незаполненные паузы часто, но они короткие	Обучающийся изредка повторяет уже озвученные слова и фразы И/ИЛИ скорость речи обучающегося	Обучающийся использует средства обратной связи и показывает свою

	<p>ИЛИ обучающийся редко использует незаполненные паузы, но их продолжительность относительно заметна, что в некоторых случаях сказывается на понимании его речи, но не сказывается на общем впечатлении.</p>	<p>может варьироваться, но это не препятствует общему восприятию его высказывания. При возникновении трудностей с точностью речи учащийся в течение короткого промежутка времени испытывает сложности в возвращении к прежнему темпу речи, но это не препятствует его пониманию.</p>	<p>заинтересованность в коммуникации. Обучающийся не перебивает собеседника и завершает его мысль, только если второму говорящему нужна помощь. Обучающийся не всегда может оперативно реагировать на завершённое собеседником высказывание. Пауза при смене роли заметна.</p>
2	<p>Обучающийся использует незаполненные паузы часто И они чаще всего продолжительны И/ИЛИ обучающийся не использует заполненные паузы, что в среднем сказывается на понимании его речи.</p>	<p>Обучающийся часто повторяет ранее озвученные слова и фразы И/ИЛИ скорость речи часто варьируется (от быстрой к медленной и наоборот), что сказывается на восприятии отдельных моментов высказывания. При возникновении трудностей с точностью речи обучающийся в течение продолжительного промежутка времени испытывает сложности в возвращении к прежнему темпу речи и это препятствует пониманию деталей сообщения.</p>	<p>Обучающийся редко использует средства обратной связи, что способствует слабому проявлению заинтересованности И/ИЛИ Обучающийся может перебить собеседника ИЛИ завершает мысль за него независимо от ситуации. Обучающийся испытывает сложности с оперативной реакцией на завершённое высказывание и в такой момент с трудом берет на себя роль говорящего. В целом, может довести диалог до</p>

			его логического заключения.
1	Обучающийся слишком часто использует незаполненные паузы И они очень длительны И не использует заполненные паузы, что сказывается на общем восприятии его речи.	Обучающийся слишком часто повторяет ранее озвученные фразы и мысли И не может поддерживать одну скорость речи, что сказывается на общем восприятии его высказываний. При возникновении трудностей с точностью речи в течение долгого времени испытывает сложности в подборе необходимого темпа речи, что препятствует общему пониманию его высказывания.	Обучающийся практически не использует средства обратной связи, что способствует слабому проявлению заинтересованности. Обучающийся часто перебивает собеседника И/ИЛИ относительно рано / поздно реагирует на завершенность высказывания.
0	Обучающийся использует только незаполненные паузы, которые слишком продолжительны для сохранения понимания, и не может завершить высказывание.	Обучающийся слишком часто повторяет озвученные фразы И скорость продолжительной речи определить невозможно из-за частых пауз. Учащийся практически не может поддерживать разговор в силу слишком медленного темпа речи.	Обучающийся не использует средства обратной связи И слишком поздно реагирует на завершенность высказывания.

2.4. Методический аспект формирования беглой речи у обучающихся 8 класса

При развитии свободного владения речью у обучающихся учитель может использовать различного рода активности и упражнения, которые выступают как приемы формирования беглой речи. К наиболее популярным

и эффективным относятся ролевые игры, обсуждения, симуляции, дебаты и так называемый «метод ажурной пилы» (jigsaw activities) [Abdulayeva, 2011].

Одним из таких методов развития беглости речи также является задание 4/3/2 [Abdulayeva, 2011]. Оно заключается в том, что обучающиеся работают в парах, один из которых выступает в качестве говорящего, а другой – в качестве слушателя. Один обучающийся говорит в течение четырех минут на тему, в то время как его партнер слушает. Затем пары меняются, и каждый говорящий дает ту же информацию новому партнеру в течение трех минут, после чего следует еще одна смена партнеров и двухминутная беседа.

В похожем формате выполняется задание 120-90-60. Обучающийся должен говорить на одну тему на протяжении двух минут. В это время его собеседник слушает. Затем обучающиеся меняются ролями и задание повторяется. После вторых двух минут обучающиеся должны найти другого собеседника и рассказать ту же информацию, но за 90 секунд. После смены ролей задание повторяется, затем происходит смена собеседников и промежуток уменьшается до 60 секунд. Данное задание может помочь в развитии беглости речи на его ранних стадиях, так как обучающиеся с низким уровнем на каждом этапе задания вовлечены в интенсивный мыслительный процесс, несмотря на то, что идеи и мысли, которые они высказывают, одни и те же. Так как это не заранее подготовленная речь, она будет относительно варьироваться каждый раз. На более высоких уровнях обучающимся данное занятие может показаться недостаточно интересным.

На низких уровнях при работе над монологами и диалогами и развитии беглости речи также можно давать шаблоны с незавершенными предложениями или пропусками, куда обучающиеся могут вставить недостающую информацию, необходимую в данной ситуации. Таким образом, после продолжительной работы с такими шаблонами без заучивания у обучающихся будет строиться представление об основах построения предложений и использовании устойчивых словосочетаний.

Для работы над расстановкой ударений в словах и интонационных ударений были использованы следующие упражнения. На доске была нарисована таблица с двумя/тремя столбцами, в зависимости от количества слогов в слове. В верхней части каждого написаны цифры 1, 2 и 3, чтобы обозначить каждый слог, но в каждом столбце одно из чисел должно быть подчеркнуто, чтобы показать слог, на который делается ударение. Затем дается список трехсложных слов (telephone, religion, computer), обучающиеся должны поместить каждое из них в соответствующую колонку (подчеркнутая цифра – номер ударного слога).

Затем давалось похожее задание, но уже с предложениями. Цифры обозначали слова, а подчеркнутая цифра означала слово, на которое приходится ударение в предложении. Например: I bought my sister a present. => 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6. Обучающиеся соотносили примеры предложений с шаблонами и произносили их.

Также были даны задания на дифференциацию. Обучающиеся должны были определить восходящую и нисходящую интонацию в таких вопросах, как: Did you remember to buy the milk? (восходящая); Wheredidyoubuythat? (нисходящая). Суть задания заключалась в определении шаблонов, подходящим определенным типам предложений: например, общие вопросы отличает восходящая интонация, а специальные – нисходящая.

В ролевых играх учащимся назначаются роли, и они попадают в ситуации, с которыми они могут в конечном итоге столкнуться за пределами класса. Поскольку ролевые игры имитируют жизнь, диапазон языковых функций, которые могут быть использованы, значительно расширяется. Кроме того, ролевые отношения между обучающимися, когда они играют свои роли, требуют от них практики и развития своих навыков говорения и социолингвистической компетентности. Так как обучающимся нужно быстро подстраиваться под спонтанный сценарий, они не тратят время на подбор слов, а используют весь активный запас.

В дискуссиях у обучающихся может быть цель прийти к выводу, поделиться идеями о событии или найти решения в своих дискуссионных группах. Перед началом обсуждения учитель задает цель дискуссионной деятельности, чтобы обучающиеся не тратили свое время на пустые разговоры друг с другом о несущественных вещах. Эта деятельность развивает навыки устной речи, критическое мышление и быстрое принятие решений, так как в данном случае важнее донести мысль максимально простыми и понятными фразами.

В задании с недостающей информацией (information-gap activity) обучающиеся работают в парах. У одного обучающегося будет информация, которой нет у другого партнера, и они должны поделиться своей информацией. Деятельность по заполнению информационного пробела служит многим целям, таким как решение проблемы или сбор информации. Кроме того, каждый партнер играет важную роль, поскольку задача не может быть выполнена, если партнеры не предоставляют информацию, необходимую другим. Эти мероприятия эффективны, потому что у каждого есть возможность много говорить на изучаемом языке.

Еще одним занимательным заданием является продолжение рассказа. Обучающиеся сидят в кругу. Учитель начинает рассказывать историю, но после нескольких предложений он или она останавливается. Затем каждый обучающийся рассказывает с того места, где остановился предыдущий. Каждый обучающийся должен добавить от двух до четырех предложений. Они могут добавлять новые описания, персонажей, события и так далее. Такой вид деятельности помогает обучающимся развить не только свои разговорные навыки, но и обучает их развитию памяти.

Следующее задание - доклад о прочитанном заключается в том, что перед тем, как прийти в класс, обучающихся просят почитать газету или журнал, и на уроке они сообщают своим друзьям, что они находят наиболее интересными новостями. В данном случае у них есть шанс подготовиться дома, но это нельзя исключать из практики беглой речи. Здесь обучающиеся

практикуют монологическую речь для возможных презентаций и выступлений.

Обучающиеся также могут проводить интервью на выбранные темы. Учитель предоставляет им рубрику, чтобы они знали, какие вопросы могут задать или по какому пути следовать, но обучающиеся должны подготовить свои собственные вопросы для интервью. Проведение интервью с людьми дает им возможность практиковать свои разговорные способности не только в классе, но и за его пределами, и помогает им социализироваться. После проведения собеседований каждый обучающийся должен представить свое исследование классу. Кроме того, обучающиеся могут взять интервью друг у друга и "представить" своего партнера классу.

Другим не менее продуктивным приемом является интервью в формате "speed dating". Оно может быть выполнено по-разному. Первый вариант: половина обучающихся садится в ряд (и должны сидеть таким образом до конца игры), ставя напротив себя стулья. Они получают список вопросов (которые могут быть составлены с использованием уже пройденной грамматической или лексической темы), которые они должны задавать своим собеседникам. У каждой пары есть всего одна минута, чтобы один ответил на вопрос, а второй прокомментировал или отреагировал на сказанное. Затем одновременно вторая половина обучающихся пересаживается к следующему собеседнику. Задание повторяется. На наш взгляд оно может подойти как высоким, так и низким уровням, так как в обоих случаях лимит времени будет способствовать желанию успеть поделиться информацией.

Вторым вариантом проведения данной игры можно назвать следующее видоизменение ее хода. Обучающиеся записывают одно предложение на листочке. В зависимости от темы, которая проходит в классе на момент проведения игры, можно добавить установку на использование определенных лексики и грамматики. Затем учитель собирает листочки и раздает их в случайном порядке парам (обучающиеся сидят таким же образом, что и в первом варианте проведения игры). Когда начинается отсчет

одной минуты, обучающиеся задают друг другу вопросы, чтобы узнать, их ли собеседнику принадлежит предложение, которое они получили от учителя.

В большинстве заданий, описанных выше, обучающимся необходимо комментировать и реагировать на сказанное собеседником. Поэтому важно ознакомить обучающихся со средствами обратной связи, функциональной стороной языка (советы, согласие, несогласие, выражение собственного мнения, выражение сомнения).

Таким образом, различные виды активностей могут быть применены в ходе урока для развития беглости речи обучающихся не только на высоких, но и на низких уровнях при верной адаптации самих заданий. Например, задание “Интервью” может быть адаптировано таким образом, что на полученном от учителя листе с вопросами для обсуждения они расположены от легкого к сложному. Это поможет обучающимся делать самостоятельный выбор: необходимо ли им постепенно переходить от простого к сложному или же они достаточно уверены, чтобы начинать со вопросов, требующих более детализированной лексики. Такие задания, как 4/3/2, 120/90/60, продолжение рассказа учителя изначально предназначены для более низких уровней и могут быть адаптированы для высоких уровней с помощью усложнения задания.

Исходя из всего вышеперечисленного, важно отметить, что эффективность приведенных заданий можно обеспечить в том случае, если урок английского языка отличается меняющимися формами разговорной деятельности. Так обучающиеся могут готовиться к ситуациям в реальной жизни и увеличивали уверенность в себе и своих разговорных навыках.

2.5. Проведение формирующего эксперимента по развитию беглости речи на английском языке

Для первичного измерения беглости речи обучающихся при презентации монолога была использована таблица критериев, приведенная в пункте 2.2 данной главы. После изучения базовой лексики на тему

“Стихийные бедствия” обучающимся было предложено выполнить следующее задание: выбрать тему доклада об основных характеристиках одного из стихийных бедствий, подготовить монолог на 2 минуты и представить его перед классом. Во время ответа обучающихся грамматические и фонетические ошибки, не искажающие информацию, не были учтены. Обучающиеся были заранее предупреждены, что заученные монологи не будут оцениваться, но они могут использовать план с необходимой для монолога информацией. Ниже представлены результаты диагностического тестирования контрольной группы, в которую вошли 14 обучающихся 8В класса МАОУ «Гимназия № 9».

Таблица 4

Результаты диагностического тестирования беглости монологической речи обучающихся 8В класса

ФИО обучающегося	Колебания	Скорость речи	Общее количество баллов	Качество
А. Юра	2	2	4	66%
В. Владимир	3	2	5	83%
В. Василина	1	1	2	33%
И. Алина	1	1	2	33%
К. Егор	1	1	2	33%
Л. Ксения	2	1	3	50%
М. Федор	2	1	3	50%
Н. Дарья	0	0	0	0%
Н. Виктория	2	2	4	66%

Н. Любовь	2	2	4	66%
Т. Анна	3	2	5	83%
Ш. Диана	2	1	3	50%
Ш. Владимир	1	1	2	33%
Ч. Мария	1	1	2	33%

Оценка беглости речи в рамках диалога была проведена немного позже, после прохождения подтемы “Телевидение и новости”, где обучающиеся изучали типичные фразы для ведения диалога на данную тему. Им было дано задание, дополняя ранее изученные шаблонные фразы обсудить в паре программу ТВ. В данном случае оценивалось также и первичное умение вывести недавно изученные фразы в активный словарный запас.

Таблица 5

Результаты диагностического тестирования беглости диалогической речи обучающихся 8В класса

ФИО обучающегося	Колебания	Восстановление	Взаимодействие	Общее количество баллов	Качество
А. Юра	2	2	2	6	50%
В. Владимир	3	2	2	7	58%
В. Василина	1	1	2	4	33%
И. Алина	1	1	1	3	25%
К. Егор	1	1	1	3	25%

Л. Ксения	2	2	3	7	58%
М. Федор	2	2	2	6	50%
Н. Дарья	0	1	0	1	8%
Н. Виктория	2	2	3	7	58%
Н. Любовь	2	2	3	7	58%
Т. Анна	3	2	3	8	67%
Ш. Диана	2	1	2	5	42%
Ш. Владимир	2	2	1	5	42%
Ч. Мария	2	1	1	4	33%

Во время диагностического этапа были выявлены типичные нарушения беглости речи, свойственные большинству обучающихся в данном классе:

1. Частое использование незаполненных пауз, сопровождавшихся молчанием - 72% (10) обучающихся;
2. Частая неестественная расстановка пауз - 50% (7) обучающихся;
3. Высокая частота повторов слов - 93% (13) обучающихся;
4. Частое неверное использование интонации - 64% (9) обучающихся;
5. Редкое использование заполненных пауз - 43% (6) обучающихся.

Во время формирующего этапа эксперимента в уроки было включено обучение средствам обратной связи (пример упражнения можно найти в Приложении А) и дискурсивным маркерам для ознакомления обучающихся с возможностями связи высказываний и реагирования на услышанное. Для этого им были даны диалоги на прослушивание, где использовались те или иные средства обратной связи и дискурсивные маркеры. После

прослушивания обучающиеся выполняли такие задания, как: вставить услышанные слова в дискурсивные маркеры, отметить произнесенные в списке основных, относящихся к советам, согласию, несогласию и т.д. После дифференциации данных маркеров обучающиеся пробуют заполнить пропуски с ними в похожем диалоге. Для активизации маркеров и средств обратной связи в речи обучающимся были даны типовые диалоги с пробелами, которые они могли заполнить своим вариантом ответа непосредственно во время ведения разговора в паре. С каждым уроком в классе на стены добавлялись яркие разноцветные листы с полезными структурами для связи высказываний. При необходимости обучающиеся обращали на них внимание во время разговора, уже зная, какой цвет относится к какой функции дискурсивных маркеров.

Далее непосредственно для развития беглости речи система заданий была выстроена от простого к сложному. Так как большинство (57%) обучающихся испытывали заметные трудности при ведении диалога во время диагностического тестирования, нами было принято решение начать работу с задания с недостающей информацией (*information-gap activity*). Здесь возможен большой контроль над тем, каким образом обучающийся выполняет задание, а это особенно важно на низких уровнях для его дальнейшего направления учителем.

Затем через несколько занятий было добавлено задание 120/90/60. Развитие беглости речи более возможно в условиях ограниченности времени, так как обучающиеся осознают, что в определенный промежуток им необходимо донести всю нужную информацию. Основной темой были “Стихийные бедствия”, и для связи задания с ними обучающимся было предложено за 120/90/60 секунд объяснить суть прочитанного текста собеседнику, не читавшему данный текст. Повторяемость материала для высказывания с уменьшением промежутка времени способствовала закреплению как дискурсивных маркеров, так и лексики урока.

Обеспечив обретение большей уверенности в разговорной речи, мы добавили еще одно задание в систему уроков - продолжение истории учителя - которое описано в пункте 2.3 данной главы. Такое задание позволяет обучающимся начинать работать с большим количеством человек, и одновременно учителю получить более точную картину того, как обучающиеся могут связывать высказывания, слышать собеседника и реагировать на его слова.

Следующим заданием для развития беглости речи было выбрано “Интервью” в его обычном формате. Обучающиеся дополняли своими вопросами список, предоставленный учителем, на основе актуальных для класса тем “Новости”, “Стихийные бедствия”. Затем они задавали по три вопроса трем людям и собирали информацию. После было дано домашнее задание преобразовать полученную статистику в один текст и представить монолог перед одноклассниками.

Логичным продолжением данного задания является интервью в формате “speed dating”, описанное в пункте 2.3 данной главы. Оно, как и одно из прошлых заданий, дает возможность тренировать беглость речи в условиях ограниченности времени.

Ролевые игры и дискуссии были использованы как последний прием развития беглости речи, так как требуют предварительной подготовки, которая, в свою очередь, была организована с помощью вышеперечисленных заданий.

Для контрольного тестирования в качестве способа проверки успешности примененных приемов развития беглости речи были использованы следующие задания: подготовка доклада и презентации на тему “Стихийные бедствия в 21 веке” (для оценки монолога) и ролевая игра, в которой обучающимся нужно было решить, что посмотреть по телевизору, учитывая данную им программу. Подготовка к монологу происходила в домашних условиях для сбора необходимой фактической информации. Во время ответа обучающимся было разрешено использовать план ответа. Также

вспомогательным и наглядным элементом выступала подготовленная ими презентация.

Таблица 6

Результаты контрольного тестирования беглости монологической речи обучающихся 8В класса

ФИО обучающегося	Колебания	Скорость речи	Общее количество баллов	Прогресс
А. Юра	3	2	5	17%
В. Владимир	3	3	6	17%
В. Василина	2	2	4	33%
И. Алина	2	1	3	17%
К. Егор	2	1	3	17%
Л. Ксения	2	2	4	16%
М. Федор	2	2	4	16%
Н. Дарья	1	1	2	33%
Н. Виктория	3	2	5	17%
Н. Любовь	3	2	5	17%
Т. Анна	3	3	6	17%
Ш. Диана	2	2	4	16%
Ш. Владимир	1	2	3	17%
Ч. Мария	1	2	3	17%

Таким образом, можно заметить, что за 2 месяца занятий 4 раз в неделю 57% (8) обучающихся смогли уменьшить колебания в разговорной речи, однако им еще предстоит работа над уменьшением их влияния на скорость речи. Столько же (57%) обучающихся смогли увеличить скорость речи за счет поддержания одного темпа и более оперативного возвращения к нему при возникающих колебаниях. Обратив внимание на данные таблицы, можно заметить, что средний прогресс в классе, полученный за два месяца, составляет 19%. Однако стоит отметить, что этот процент довольно относителен, но применение критериев при оценивании беглости речи может сделать саму процедуру оценивания более прозрачной как для преподавателя, так и для обучающихся.

Следующим заданием контрольного тестирования была ролевая игра. На подготовку к диалогу было выделено 3 минуты, чтобы ознакомиться с общей ТВ-программой, а также подобрать необходимые слова (наглядная опора, выданная для выполнения задания, находится в Приложении Б). Ниже представлены результаты проведенного тестирования.

Таблица 7

Результаты контрольного тестирования беглости диалогической речи обучающихся 8В класса

ФИО обучающегося	Колебания	Восстановление	Взаимодействие	Общее количество баллов	Прогресс
А. Юра	3	2	3	8	17%
В. Владимир	4	3	3	10	25%
В. Василина	2	2	2	6	17%

И. Алина	2	1	2	5	16%
К. Егор	2	1	2	5	16%
Л. Ксения	3	2	3	8	9%
М. Федор	2	3	3	8	8%
Н. Дарья	1	1	1	3	17%
Н. Виктория	3	2	4	9	17%
Н. Любовь	3	2	4	9	17%
Т. Анна	3	3	4	10	16%
Ш. Диана	2	2	3	7	16%
Ш. Владимир	2	3	2	7	16%
Ч. Мария	2	2	2	6	17%

Данные, указанные в таблице говорят о том, что средний прогресс в классе составляет 16%. Так же, как и при оценивании монолога, полученное число довольно относительно и не может отражать общую картину прогресса полноценно, так как уровни знания языка в данном классе разные. Однако при дальнейшем планировании занятий, рассмотрение прогресса каждого обучающегося на индивидуальном уровне может сделать процесс составления уроков более легким в плане достижения необходимого результата.

Таким образом, разработанные нами критерии и отобранные задания оправдали свою пользу в их применении при развитии и оценивании беглости как монологической, так и диалогической речи обучающихся. Благодаря более четкому пониманию, какие аспекты речи обучающихся необходимо оценивать непосредственно для развития их разговорных навыков, может вырасти продуктивность самих уроков и, соответственно будет оправдана смена понятий “обученность” и “воспитанность” на “компетенция” и “компетентность”.

Выводы по главе 2

1. Беглость речи является показателем для оценки уровня владения навыками разговорной речи.
2. При оценивании беглости как монологической, так и диалогической речи важную роль играют такие аспекты, как скорость и темп речи, наличие и продолжительность незаполненных пауз, использование заполненных пауз и средств обратной связи, расстановка интонационных ударений и использование интонации.
3. Исследования факторов, влияющих на нарушения беглости речи, показывают, что именно частые незаполненные паузы оказывают наибольший негативный эффект на общее восприятие речи говорящего.
4. В ходе прохождения педагогической практики в сентябре-октябре 2021 года на уроках английского языка было принято решение провести диагностическое тестирование беглости речи обучающихся “8В” класса с помощью разработанных критериев.
5. Результаты исследования показали, что основными проблемами являются частое использование незаполненных пауз, неверное использование интонации и высокая частота повторов слов.
6. В каждое занятие были интегрированы задания, развивающие коммуникативные навыки. Уроки были проведены в 1 подгруппе “8В” класса и были направлены на развитие беглости речи обучающихся.
7. Проведенные уроки можно считать успешными, так как обучающиеся следовали логике занятий, выполнили все задания и получали новый опыт общения на иностранном языке. Данные занятия дали стимул обучающимся развивать беглость речи для успешного поддержания разговоров.

Заключение

Проанализировав требования к говорению обучающихся 8 класса, мы пришли к выводу, что беглости речи в настоящее время не придается большое значение на уроках английского языка, хотя её качественное развитие является условием для успешной коммуникации. Так как примерная программа, предоставленная государством, не включает в себя такой важный аспект, как беглость речи, планирование по работе над ее развитием у обучающихся практически полностью зависит от школьных составителей учебного плана. Разработанные нами критерии оценивания беглости речи появились благодаря идее о том, каким образом можно помочь преподавателям и учителям сделать работу на уроке более продуктивной и отвечающей поставленным государственным стандартом требованиям.

Владение языком подразумевает способность разумно, доходчиво и точно донести информацию до собеседника, а также умение участвовать в дальнейшем взаимодействии. Часто понимание термина “иноязычная коммуникативная компетенция” сводится к одному слову - говорение. Однако, это лишь один из видов речевой деятельности, и, как показало исследование, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя намного большее число компонентов. К ним относятся стратегическая, прагматическая, социокультурная и речевая компетенции, которые неразрывно связаны с беглостью речи.

Обучение применению коммуникативных стратегий является одним из решений проблемы, оказывающей наибольшее влияние на приостановку коммуникации - незаполненные паузы, которые также способствуют потере интереса к продолжению диалога в силу сложности его ведения.

Практическим результатом данной работы стало описание критериев оценивания беглости речи, а также описание процедуры диагностики сформированности и развития беглости как важного параметра говорения на протяжении длительного времени, а не только в контексте серии уроков.

Другим практическим результатом стала инвентаризация способов повышения беглости речи, которые затем были апробированы в условиях групповых занятий. Исследование показало, что применение критериев при оценивании беглости речи способствует более логичному планированию развития коммуникативных навыков, что, в свою очередь, ведет к улучшению результатов обучающихся в разговорной речи.

Перспективой данного исследования является создание четкой системы методических рекомендаций для развития беглости речи в условиях учебной группы. Уроки, в которых данный аспект речи учтен, необходимо проводить в течение всего образовательного процесса. Таким образом, при обязательном включении беглости речи в планирование уроков, можно значительно приблизиться к достижению тех общих целей, которые были поставлены ФГОС ООО.

Список использованных источников

1. Атакишиева Т.С. Развитие навыков говорения как вида речевой деятельности в коммуникативном процессе при обучении иностранному языку / Т.С. Атакишиева // Интернаука. — 2018. — № 4 (44). — С.76-79.
2. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку / А.В. Банарцева // Вестник Самарского государственного технического университета. — 2017. — № 6. — С.22-29.
3. Виды средств обратной связи (Backchannels) [Электронный ресурс]. URL:
[https://www.studysmarter.us/explanations/english/discourse/backchannels/#:~:text=There%20are%20three%20types%20of,backchannels%20\(oh%20come%20on!\)](https://www.studysmarter.us/explanations/english/discourse/backchannels/#:~:text=There%20are%20three%20types%20of,backchannels%20(oh%20come%20on!)) (дата обращения: 22.04.2022).
4. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности / Р.П. Дондокова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. — № 1. — С.18-21.
5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. — 2012. — №6. — С.2-10
6. Золотарёва С. А. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов / С. А. Золотарёва, М. В. Межова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2019. — №48. — С.207-212.
7. Карпова М.А. Сущность и структура коммуникативной компетентности / М.А. Карпова // MagisterDixit. — 2012. — № 3 (19). — С.119-125.
8. Крамар К. Н. Методика организации контроля умений говорения на старшем этапе обучения / К. Н. Крамар // Вестник педагогических наук. — 2021. — №2. — С.12-15.

9. Куклина С.С. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель языкового образования / С.С. Куклина // Евразийский союз ученых. — 2016. — № 7 (28). — С.64-65.
10. Михайлина О. Н. Понятие стратегической компетенции в аспекте обучения студентов иноязычной коммуникативной деятельности / О. Н. Михайлина // БГЖ. — 2016. — №4 (17). — С.268-270.
11. Приложение к Основной Образовательной Программе Основного Общего Образования учебного предмета «Английский язык» учителя Голдобинной Г.В. (углубленное изучение) [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2018/10/09/rabochaya-programma-k-umk-starlifgt-8> (дата обращения: 16.04.2022).
12. Примерная образовательная программа основного общего образования. Введ. с. 08.04.2015. М., 2015. 560с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Введ. с. 17.12.2010. М., 2016. 35с.
14. Хашегульгова Ж.А. Сущность коммуникативной методики обучения английскому языку / Ж.А. Хашегульгова, М.Б. Сагова // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 6 (73). — С.120-122.
15. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2011. — № 4 (9). — С.105-107.
16. Abdulayeva S. Speaking fluency activities / S. Abdulayeva, L. Mirzoyeva // Bulletin. — 2014. — № 2 (3). — С.15-18.
17. Bosker, H. Discourse Markers Activate Their, Like, Cohort Competitors / M. Corley, H. Bosker // Discourse Processes. — 2021. — № 2. — С.1-15.
18. Common European Framework of Reference for Languages. Введ. с 2001. Strasbourg, 2020. 274с.

19. De Jong, N. Fluency in Dialogue: Turn-Taking Behavior Shapes Perceived Fluency in Native and Nonnative Speech / N. de Jong, M. Os, H. Bosker // *Language Learning*. — 2020. — № 4(70). — C.1183-1217.
20. De Jong, N. Linguistic skills and speaking fluency in a second language. / M. Florijn, N. de Jong // *Psycholinguist*. — 2013. — № 34. — C.893-916.
21. Hariyanto J. The assessment procedures of speaking fluency using retelling technique / J. Hariyanto // *JurnalEdulingua*. — 2016. — № 2 (3). — C.7-14.
22. Huang L. Speech Rate and Pausing in English: Comparing learners at different levels of proficiency with native speakers / L. Huang, T. Gráf // *Taiwan Journal of TESOL*. — 2020. — №1 (17). — C.57-86.
23. Hughes R. From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching / M. McCarthy, R. Hughes // *TESOL Quarterly*. — 2012. — №2 (32). — C.263-287.
24. Hughes R. *Teaching and Researching Speaking* / R. Hughes. — Edinburgh: Pearson Education Limited, 2011. — C.6-10.
25. Liubashenko O. Dialogic interactive speaking skills assessment in the experiential teaching of technical english to tertiary school students / O. Liubashenko, Z. Kornieva // *Advanced Education*. — 2019. — №6. — C.18-25.
26. Metin Y. Why should Speech Rate (Tempo) be Integrated into Pronunciation Teaching Curriculum? / Y. Metin // *Journal of Education and Future*. — 2015. — № 8. — C.85-101.
27. Rabab'ah G. Strategic Competence in an ELT Syllabus / G. Rabab'ah // *Intl - International Journal of Applied Linguistics*. — 2005. — №145. C.145-166.
28. Ruiling F. Second Language Speech Fluency: What Is in the Picture and What Is Missing / Qian G., F. Ruiling // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — № 13. — C.1-3.
29. Schmidt R. *Awareness and Second Language Acquisition* / R. Schmidt //

Annual Review of Applied Linguistics. — 1993. — №13. — C.206-226.

30. Tadayon F. Using grounded theory to validate Bachman and Palmer's strategic competence in EFL graph-writing / H. Ravand, F. Tadayon // Lang Test Asia. — 2016. — № 6 (8). — C.15-30.

Speaking

Giving bad news & reacting

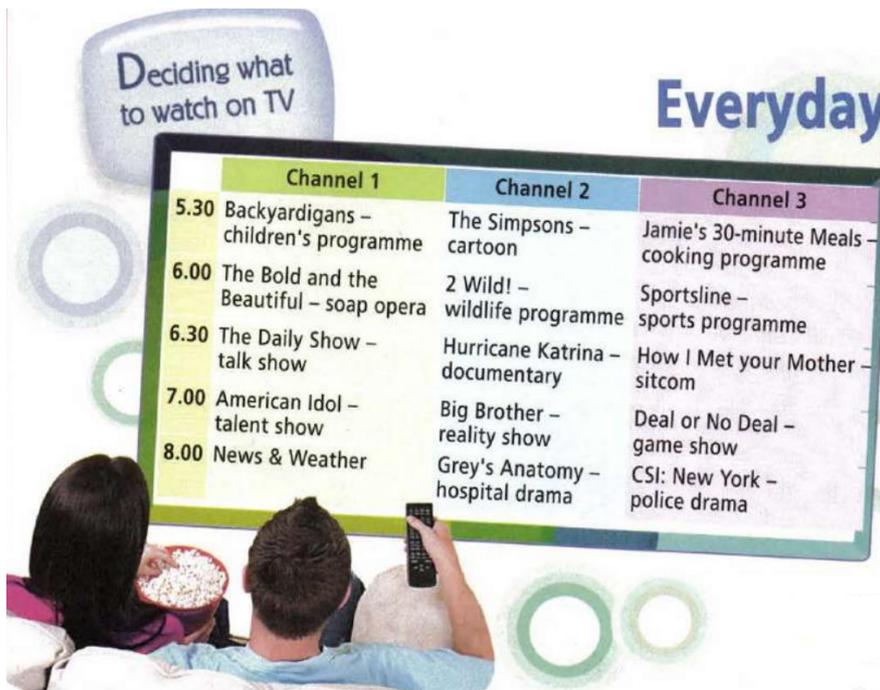
- 3**  Use the headlines in Ex. 1b and the language in the box to make exchanges, as in the example.

Giving bad news	Reacting
<ul style="list-style-type: none"> • Did you hear? There's been ... • Did you see/hear about the ... on the news? • Have you heard? • Guess what happened! • You'll never guess what's happened! • Look at this! 	<ul style="list-style-type: none"> • It's awful, isn't it? • Oh no! That's awful/terrible! • Really? How horrible! • I don't believe it! • That's so sad/depressing, etc.

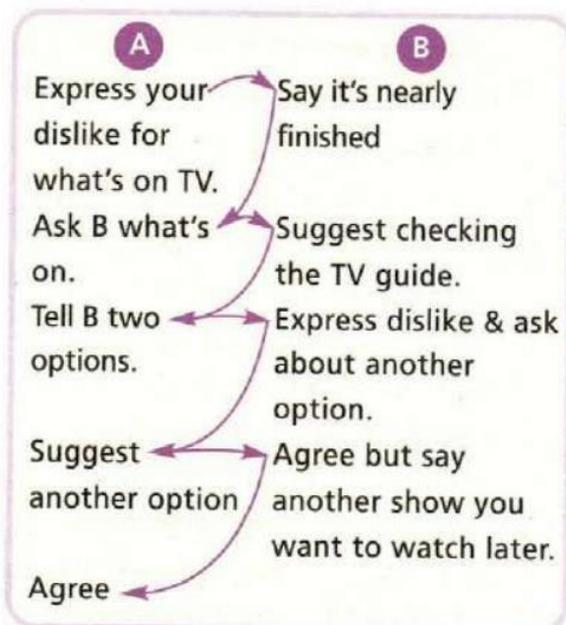
A: Did you hear? There's been a major train crash and 50 people have been injured.

B: It's awful, isn't it?

Everyday English 1d



6  It's 5:50. Decide what to watch on TV. Use the sentences in Ex. 2 and the TV guide to act out your own dialogue. Follow the plan.



ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу

Поляковой Нелли Алексеевны

на тему: «Развитие беглости речи обучающихся 8 класса при обучении говорению на английском языке»

Направление подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки),

направленность (профиль) образовательной программы – Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык)

Рецензируемая работа Поляковой Нелли Алексеевны носит новаторский, самостоятельный характер (оригинальность составляет более 93%) и посвящена разработке критериев оценивания беглости речи и методического алгоритма по работе, направленной на ее развитие при обучении речевой деятельности, осуществление которой в устной форме (говорения) требует высокой степени автоматизированности произносительных, лексических и грамматических навыков, равно как и сформированности целого ряда компетенций. Данная проблема не может не привлекать внимание исследователей и практиков и требует систематизации и обоснования, что определяет **актуальность** выбранной темы.

Выпускная квалификационная работа Поляковой Н.А. выполнена на высоком научном уровне, содержит солидную теоретическую базу, богатый фактический материал, имеет продуманную структуру и состоит из Введения, двух глав, Заключения, Списка использованных источников и Приложений. Текстовая часть работы содержит 54 страницы, а список источников насчитывает 30 наименований. В первой главе представлены теоретические предпосылки и основания исследования, здесь последовательно и методично реализуется стратегия «от общего к частному»: рассматривается говорение как ведущий вид речевой деятельности, процессы формирования иноязычной коммуникативной и стратегической компетенций и др. Структура данной части работы логично отражает целевые установки, не перегружена по объёму.

Практическая часть исследования представляет собой грамотно спланированную и профессионально реализованную экспериментально-опытную работу. Здесь описываются основные требования к беглости речи в соответствии со шкалой общеевропейских языковых компетенций, разрабатывается авторская система критериев, которую можно применить на уроке для оценивания беглости речи; описываются эффективные приемы формирования данного навыка и эксперимент, проведенный на уроках английского языка в 8 классе. Логика данной главы соответствует сформулированным автором во введении

целевым установкам и задачам, значительное количество и разнообразие упражнений придает работе практическую значимость и завершенный характер и демонстрирует высокий уровень владения автором научным метаязыком и сформированности исследовательской компетенции.

В процессе работы Полякова Н.А. проявила себя как самостоятельный, мотивированный исследователь, компетентный педагог-профессионал, готовый к самообразованию и дальнейшему росту. В результате исследование носит системный, целостный характер и намечает очевидные перспективы.

Таким образом, выпускная квалификационная работа Поляковой Н.А. на тему «Развитие беглости речи обучающихся 8 класса при обучении говорению на английском языке» отвечает требованиям к работам подобного рода, может быть допущена к защите, а ее автор заслуживает присвоения искомой степени бакалавра.

Научный руководитель
канд.филол.наук, доцент
кафедры английской филологии



И.А. Битнер

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

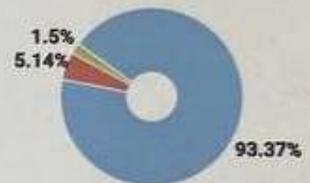
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Полякова Нелли Алексеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Полякова Нелли Алексеевна
Название работы: Развитие беглости речи обучающихся 8 класса при обучении говорению на английском языке
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: кафедра английской филологии

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	5.14%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	93.37%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.5%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 13.06.2022



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Битнер Ирина Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

13.06.22


Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

СОГЛАСИЕ

на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Полякова Нелли Алексеевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объёме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему:

Развитие беглости речи обучающихся 8 класса при обучении говорению на английском языке

(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенной по адресу [http:// eliv.kspu.ru](http://eliv.kspu.ru), таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

15 июня 2022 г.
(дата)


(подпись)