

**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 германо-романской филологии и иноязычного образования

Борисенко Арина Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ,
НАХОДЯЩИХСЯ НА СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

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

Зав. кафедрой кан. пед.н. доцент, Майер И.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____
(подпись)

Руководитель к.филол.н., доцент, Кофман Е.П.

Дата защиты « ____ » _____ 2020 г.

Обучающийся Борисенко А.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2020

Оглавление

Введение	3
1. Семейное образование как альтернатива школьному образованию	6
1.1 Из истории семейного образования	6
1.2 Понятие и сущность семейного образования.....	10
1.3 Правовое обеспечение семейного образования на федеральном и региональном уровнях.....	14
1.4 Тенденции в развитии семейного образования в международном пространстве и в России.....	17
Выводы по главе 1	23
2. Теоретические основы исследования методики обучения говорению обучающихся, находящихся на семейном обучении	25
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с точки зрения обучения иностранному языку.....	25
2.2 Особенности говорения как вида речевой деятельности.....	32
2.3 Методы обучения английскому языку обучающихся, находящихся на семейном обучении.....	41
Выводы по главе 2	50
3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению говорению школьников, находящихся на семейном образовании	51
3.1 Анализ упражнений в УМК «Family and friends 3», направленных на формирование навыков говорения.	52
3.2 Разработка и апробация заданий по английскому языку для учеников, находящихся на семейном обучении	55
Выводы по главе 3	61
Заключение	63
Список используемой литературы	65
Приложение А	71
Приложение Б	72
Приложение В	76
Приложение Г	81
Приложение Д	82
Приложение Е	84
Приложение Ж	85
Приложение З	86

Введение

Современные реалии развития школьного образования таковы, что становится все больше и больше родителей и детей, которых не устраивает существующая система. Согласно одному из основных законов рынка, качественный продукт потребитель может получить только в том случае, когда у производителя есть конкурентоспособные аналоги. Данное утверждение вполне применимо и к системе образования.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в современной России тенденция воспитывать ребенка дома, а значит и самостоятельно, приобретает все большую популярность и привлекает родителей. Каждый, кто выбрал этот метод обучения для своего ребенка, руководствуется определенными положениями, которые позволяют им предоставлять максимальные возможности для комфортного, «безопасного» и современного образования, в то же время создавая полноценную личность.

Семейное образование определяется как вариативная форма обучения ребенка, основанная на желании родителей (законных представителей) дать своему ребенку образование в семье. При семейном обучении у родителей есть возможность учитывать индивидуальные особенности своего ребенка, его особые образовательные потребности, нормировать ежедневные учебные нагрузки, составляя график обучения и режим занятий, отвечающий возможностям учащегося. Обучение ребенка в семье также позволяет родителям контролировать качество и количество поступающей ребенку информации, производить отбор учебных материалов, основываясь на собственных предпочтениях, квалификации и познавательных запросах ребенка. При этом родители имеют возможность выбирать методы подачи материала в зависимости от ведущих типов восприятия информации ребенком (аудиальный, визуальный, кинестетический, дискретный).

Обучению английскому языку уделяется особое внимание. Наблюдается повышение значимости английского языка как средства общения. В связи с этим главной целью обучения иностранным языкам в школе федеральный

государственный стандарт образования ставит именно формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорения, понимания на слух), так и опосредованное общение (чтения с пониманием иноязычных текстов, письмо). Однако процесс обучения хоумскулеров отличается от процесса обучения в государственной школе.

С учетом указанных противоречий и анализа существующих методик обучения английскому языку для хоумскулеров был сделан выбор **темы исследования**: «Стратегия обучения говорению школьников, находящихся на семейном образовании».

Объект исследования – процесс обучения говорению школьников младшего школьного возраста, находящихся на семейном образовании.

Предметом данного исследования являются методы обучения говорению на начальном этапе обучения в реалиях семейного образования.

Цель исследования состоит в том, чтобы изучить особенности процесса формирования навыка говорения у обучающихся младшего школьного возраста, находящихся на семейном обучении, а также опытным путем проверить эффективность методик, разработанных для данного обучения.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть особенности семейного обучения как альтернативу школьному образованию в контексте современных реалий.
2. Изучить научно-педагогическую, психологическую и методическую литературу по исследуемой теме.
3. Дать определение основным понятиям по исследуемой теме.
4. Проанализировать УМК Наоми Симмонс «Family and friends 3».
5. Проанализировать приведенные в УМК упражнения как средство формирования слухо-произносительных навыков.
6. Разработать дополнительные задания к УМК, направленные на развитие данного навыка.

7. Опытным путем проверить эффективность разработанных упражнений в обучении говорению школьников, находящихся на семейном обучении, в ходе опытной работы.

В процессе работы были использованы следующие **методы** исследования:

1. Анализ и систематизация методической и психолого- педагогической литературы.
2. Обобщение опыта учителей и различных методик обучения говорению на иностранном языке.
3. Метод научного сопоставления.
4. Наблюдение и опытная работа.
5. Языковое тестирование.
6. Статистическая обработка полученных данных.

Теоретическую основу исследования составили: нормативные документы, регламентирующие процесс обучения, работы ведущих ученых по вопросам организации процесса обучения для хоумскулеров (М.П. Антуфьева, Г. Ньюфельд, Г. Матэ и др.), психолого-педагогическим особенностям детей с точки зрения обучения иностранному языку (И.А. Зимняя, Я.А. Каменский, Д.Б. Эльконин и др.), специфике говорения как вида речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, и др.), а также методистов в области обучения английскому языку на семейном обучении (Р. Штайнер, Й.Кирш, Э. Габерт, Ш.Мэйсон, Р. Кийосаки и др.)

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в образовательном процессе школьников, находящихся на семейном образовании.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования были апробированы в рамках XXI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XIX века» (21 апреля 2020, Красноярск).

1. Семейное образование как альтернатива школьному образованию

1.1 Из истории семейного образования

Практика семейного или как его называли раньше домашнего образования для нашей страны не нова. Оно считалось самой распространенной формой еще с эпохи Древней Руси и до начала XX века. Развитие этого типа обучения происходило согласно запросам общества в рамках того или иного временного контекста.

С момента своего возникновения семейное образование было самобытно. Его особенности на первоначальном этапе были обусловлены укладом семейного быта и традициями русской культуры. Образование и воспитание происходило исключительно в лоне семьи и носило утилитарный характер. Вся его суть сводилась к передаче бытовых и профессиональных навыков от отца к сыну. Существовавшая система наследия должностей не благоприятствовала формированию общественного запроса на изучение знаний сверх тех, что получались в семье, что «надолго, вплоть до XVII в., предопределило семейный и домашний характер русского образования» [Дивногорцева 2010, с. 42].

Потребность в образованных людях государство удовлетворяло через обучение высшего сословия. Дети князей получали образование, считавшееся эталоном для своего времени.

Сложившаяся образовательно-воспитательная система просуществовала до XVII в. Поэтому неслучайно выражение «домашнее образование» в разговорной речи в тот период употреблялось в значении «домашнее воспитание». В нормативно-правовой документации рассматриваемое понятие определялось как «домашнее учение». При этом название данного понятия, как официальное, так и быденное, подразумевало единое осуществление процессов обучения, воспитания и развития» [Колосова 2010, с. 69].

Изменения в сложившуюся систему пришло с реформами Петра I. Они были вызваны потребностью государства в большем количестве образованных служащих. Петр I намеревался произвести грандиозные реформы, для исполнения которых требовалось вырастить новое, более грамотное поколение. Открывались светские образовательные учреждения, цель которых состояла в обучении профессиям, важным для государственных нужд. Для поступления и обучения требовалась начальная подготовка (владение письмом, чтением и навыками счет), получение которой предполагалось в домашних условиях. Но на практике оказалось, что даже если ребенок был зачислен в учебное заведение принудительно, он не мог там обучаться, так как уровень семейного образования не соответствовал предполагаемому. [Васильева 2010, с. 75].

Для изменения текущей ситуации обучение для дворян было введено в ранг государственной службы, а также принцип местничества был заменен на бюрократический принцип занятия должностей.

Сложно сформулировать единое мнение общества того времени относительно качества домашнего образования. С одной стороны, уровень знаний членов императорской фамилии и аристократической элиты российского общества было эталонным и не вызывало сомнения в значимости и качестве домашнего образования. С другой стороны, реальность была такова, что дать должный уровень образования, особенно в провинции, было невозможно. Ярким примером описание ситуации с семейным образованием того времени можно считать повесть Д.И. Фонвизина «Недоросль».

Вообще, русская литература и мемуаристика содержит много историй об этом типе образования. Например, А.С. Пушкин несмотря на то, что его герой Евгений Онегин получил исключительно домашнее образование, относился к этому виду обучения категорически отрицательно. В 1826 г. в записке «О народном воспитании» он писал: «В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не

получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах не многим лучше; здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника. Нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное и далее уничтожив или, по крайней мере, сильно затруднив воспитание частное, правительству легко будет заняться улучшением воспитания общественного» [О народном воспитании, 1959].

Для того, чтобы изменить текущую ситуацию, а именно систематизировать и повысить качество домашнего обучения, в 1834 году были изданы «Положение домашних наставников и учителей» и документ «О воспрещении принимать в должности по домашнему воспитанию иностранцев, не получивших аттестатов от русских университетов». Эти документы оказали существенное влияние на правовой статус семейного образования, сделав его частью существовавшей образовательной системы. Однако Э.Д. Днепров усмотрел в этих правовых актах признаки проникновения в частную семейную жизнь государством: «...они были едва ли не самой радикальной попыткой абсолютистского режима «взломать» внутренний мир семейного воспитания, подчинить его государственному влиянию» [Днепров, 2015].

С принятием этих положений произошел ряд изменений. В первую очередь, они коснулись непосредственно тех, кто обучал. Преподаватели должны были быть христианами и российскими поданными, иметь «Удостоверение о нравственных качествах». Формировалась потребность в разделении процессов обучения и воспитания, которая дала начало для иерархии преподавательской деятельности. Стали разделять функции гувернера и наставника. Также изменения коснулись учебного процесса.

Предметы были направлены на практическое применение. Чтобы мальчики могли сдать экзамен для поступления на военную службу, их учили

военным наукам. Архитектура была нужна, потому что усадьба нуждалась в перестройке и реконструкции время от времени. Девочек же обучали вещам, необходимым им в будущем как хозяйкам поместий. Существенного различия в обучении девочек и мальчиков не было.

Одной из приоритетных задач в обучении было научить ребенка трудолюбию и выносливости, и исходя из этого особое внимание уделялось физическому развитию детей.

Важным фактором развития мировоззрения и образа мыслей возрастающего поколения был стиль семейного уклада и духа.

XIX век стал расцветом для семейного образования. Однако в конце столетия оно потерпело значительные изменения. Причинами этому являлись образовательное учреждение, открытые во второй половине XIX века, которые повысили качество среднего образования. В связи с этим повышались и требования для получения высшего образования, и семейное образование уже не могло обеспечить достаточный уровень знаний. Все это привело к тому, что домашнее образование оставалось преимущественно для начальной ступени и было потеснено общественным начиная со средней ступени.

Говоря об истории семейного образования, нельзя забывать и о крестьянском сословии. Здесь дела обстояли следующим образом: ребенок с рождения был погружен в ту сферу, навыкам которой ему предстояло обучиться. Традиционный уклад семьи, который подразумевал передачу знаний от отца к сыну, крепостная зависимость явно не способствовали формированию потребностей для получения академических знаний. С развитием социально-экономической деятельности в конце XIX века эта потребность появилась. В связи с этим стало распространяться домашнее образование уже и среди крестьянских семей. Приоритетной задачей данного обучения было овладение навыками письма и чтения. Крестьян устраивал такой тип обучения прежде всего из-за его гибкости. Жизнь крестьян была неотрывна связана с аграрным производством, которое периодически требовало вовлечение в процесс всей семьи (например, сборка урожая).

Домашнее обучение позволяло прерывать процесс и возобновлять его в любое время. Также популярности данного вида обучения среди этого сословия способствовала боязнь оторвать ребенка от корней, отправив его учиться в школу.

В конце XIX века (1884 год) в Санкт-Петербурге был создан «Родительский кружок», что говорит об интересе общества к воспитанию и обучению в семье. Целью данного кружка было изучение опыта и разработка теории воспитания и обучения в семье. [Ганичева, 1999].

Эпоха семейного обучения закончилась с приходом советской власти. Оно, вполне логично, было объявлено пережитком империализма и прекратило свое существование практически на век. Однако исследователи этого явления, например, А.Н. Ганичева, Куприянов С.В. отмечают, что в советские годы домашнее образование не исчезло полностью, а сохранилось в отдельных элементах такой наставнической деятельности как репетиторство, которое восполняло недостатки государственного образования [Там же].

После введения «всеобуча» семейное образование стало официально незаконным. Право обучаться дома имели только дети-инвалиды. Однако их также прикрепляли к ближайшей школе, учителя периодически проводили с ними уроки и имели возможность аттестовать их.

Как мы уже писали выше, своеобразным подобием гувернеров стали репетиторы. Они помогали выпускникам готовиться к вступительным экзаменам или же «подтягивали» учеников там, где были проблемы. Данная деятельность была незаконной, осуждалась и преследовалась.

Лишь в 90-ых годах XX века семейное образование снова было узаконено. Оно имело следующие формы: домашнее обучение, репетиторство и экстернат. Последнее развивалось наиболее интенсивно и пользовалось большой популярностью.

1.2 Понятие и сущность семейного образования

Семейное образование - форма получения образования вне образовательных учреждений, предусмотренная статьей 17 закона «Об образовании в Российской Федерации», организуемая и осуществляемая в семье силами родителей и дающая право на прохождение промежуточных аттестации в форме экстерната в выбранном образовательном учреждении. При этом вся ответственность за качество обучения возлагается исключительно на родителей, так как в соответствии с текстом письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 ноября 2013 года «Об организации получения образования в семейной форме» при выборе семейной формы образования на родителей накладываются обязательства по обеспечению обучения, то есть организации деятельности ребенка, направленной на овладение «знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающегося мотивации получения образования в течение всей жизни» [Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013].

Согласно словарю Ф.А.Брокауза, И.А.Ефрона, семейное образование можно понимать, как целенаправленный процесс получения образования в семье, организованный и осуществляемый родителями в соответствии с государственными образовательными стандартами, периодической аттестацией по результатам обучения [Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, 2001].

В декларации Берлинской конференции определение семейного образования сформулировано так: это «практика, при которой родители и дети осуществляют образовательную деятельность, обеспечивая сами обучение, отвечающее нуждам семьи и детей» [цит. по: Антуфьева, 2018].

Закон об образовании в РФ так раскрывает понятие о семейном образовании - целенаправленный процесс получения образования в семье, организованный и осуществляемый родителями в соответствии с

государственными образовательными стандартами, с периодической аттестации по результатам обучения.

На сегодняшний день существует множество возможностей для обучения ребенка, в том числе семейное образование. В современной России тенденция воспитывать ребенка дома, а значит и самостоятельно, приобретает все большую тенденцию и привлекает родителей. Каждый, кто выбрал этот метод обучения для своего ребенка, руководствовался определенными положениями, которые позволяют им предоставлять максимальные возможности для комфортного, «безопасного» и полноценного образования, в то же время создавая полноценную личность.

Важно отметить, что на первом плане среди всех причин, по которым родители переводят своих детей на семейное обучение, является индивидуализация процесса. Это, конечно, влияет на результаты, которые выше, чем при обучении в образовательной организации. Для системы общего образования индивидуализация — это только цель, которую она стремится достичь, но она встречается крайне редко по многим причинам. В случае с семейным образованием, это основной компонент, на котором оно основано.

Причины, по которым родители выбирают семейное образование, могут быть разными. Наиболее популярные среди них [Антуфьева, 2018]:

1. Религиозные причины, потому что образ жизни этих семей часто несовместим с школьным расписанием.

2. Причины, связанные с физиологическими и психологическими особенностями детей, например, синдром дефицита внимания с гиперактивностью является одним из наиболее распространенных факторов поведенческих расстройств и трудностей в обучении у школьников.

3. Дети не могут регулярно посещать школьные занятия, занимаясь профессиональным спортом или различными видами искусства из-за регулярных сборов и участия в соревнованиях.

4. Раннее интеллектуальное развитие, когда дети обгоняют школьную программу и используют интеллектуальные механизмы, характерные для детей старшего возраста.

5. Трудности с адаптацией ребенка и взаимодействием с коллективом.

6. Трудности с обучением, вызванные, например, потерей мотивации к учебной деятельности.

7. Неудовлетворенность родителей качеством и организацией школьного образования.

8. Фактическое проживание семьи в другой стране и желание получить российский сертификат.

Все эти причины подтверждают предположение, которое было выдвинуто Ван Галеном в 1988г., о том, что родители-хоумскулеры чувствуют себя более ответственными, и их участие в образовательном процессе характеризуется более личным отношением [Van Galen, 1988].

Позже было показано, однако, что эти выводы следует интерпретировать с осторожностью, поскольку все они основаны на субъективных данных, то есть на ответах респондентов о себе [Isenberg, 2007].

Вполне логично может возникнуть вопрос о том, как будет происходить социализация. Существует определенный стереотип о том, что, если ребенок обучается в семье, это значит, что он не общается ни с кем из своих сверстников, он ничему не научится. В связи с этим делается необоснованный вывод о том, что ребенок не готов встретиться с обществом. На самом деле это просто миф. Ребенок не закрыт со всего мира 24 часа в сутки. Он также общается со своими сверстниками, только вне школьного времени. Индивидуальный учебный план и грамотный тайм-менеджмент способствуют посещению различных секций и дополнительных занятий, где также происходят социальные коммуникации. Познания об окружающем мире могут быть обеспечены семьей в большей мере.

Современная психология развития ребенка в целом серьезно ставит под сомнение идею о том, что общение со сверстниками является ключом к

успешной социализации. Например, один из самых известных психологов развития в мире, доктор Гордон Ньюфельд пишет: «Идея о том, что активное общение со сверстниками ведет к социализации, возможно, является величайшим из всех мифов». С точки зрения таких специалистов, основой нормального развития ребенка является его приоритетная ориентация на важных взрослых, на людей, от которых следует брать положительные примеры, а не на сверстников, которые часто выступают в качестве средства деструктивной подростковой субкультуры. Ориентация на сверстников служит фактором, сдерживающим развитие, ведет к усилению девиантных форм поведения и значительно снижает качество обучения [Ньюфельд, Матэ, 2012].

1.3 Правовое обеспечение семейного образования на федеральном и региональном уровнях

На федеральном уровне действуют нормативные акты, которые распространяются и на регионы, за исключением тех, которые издаются уже на уровнях ниже, а именно, на региональном. Получение семейного образования в РФ регламентируется:

1. Конституцией РФ;
2. Семейным кодексом РФ;
3. Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (далее - Закон N 273-ФЗ);
4. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 N НТ-1139/08 "Об организации получения образования в семейной форме" (далее - Письмо N НТ-1139/08);
5. Приказы Минобрнауки России от 25 декабря 2013 г. № 1394 и от 26 декабря 2013 г. №1400 с внесенными в них изменениями об утверждении порядков проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования и среднего общего образования соответственно;

6. Приказ Минобрнауки России от 22.01.2014 № 32 «Об утверждении порядка приема граждан на обучение по основным образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;
7. ФГОС общего образования;
8. Нормативно-правовые акты субъекта РФ;
9. Локальные акты образовательной организации, содержащие
10. Информацию об аттестации обучающихся, получающих образование в форме семейного образования.

В Конституции РФ предусмотрены статьи, в которых сказано, что каждый гражданин должен получить основное общее образование (ч.4 ст.43).

Если же ребенок получает обучение на дому, то эта обязанность переходит на родителей, которые и должны обеспечить условия и возможность получения этой ступени образования. Аналогичная статья прописана и в Семейном кодексе РФ (ст. 63). Соответственно, при выборе семейного образования, в том числе, на родителей возлагается обязанность по обучению и прививанию ребенку знаний, умений, навыков и развитие компетенций в определенных сферах жизни и общества, становление компетенций, мотивации и стремления к обучению всю свою жизнь.

В семейном кодексе РФ не расписано так подробно и много про получение форм образования, выбор образовательных организаций; указываются только обязанности по обеспечению родителями образования для своего ребенка, своевременное получение им общего образования, которое обязательно должно быть, как уже было ранее упомянуто.

Федеральным законом «Об образовании в РФ» предусмотрены различные формы получения образования и обучения с учетом потребностей и возможностей личности [ФЗ №273, 2012]. Вместе с этим, закон предусматривает и такую возможность, что ребенок в любой момент может перейти на другой вид обучения либо использовать свое право на сочетание форм получения обучения и образования. Так же в Федеральном законе

прописано, что образование можно получить как в организации, так и за ее пределами.

Образование в организации предоставляется в очной, заочной и очно-заочной формах. Что касается форм обучения вне образовательной организации, то они производятся в форме семейного обучения либо самообразования.

«В целях получения образования и обучения допускается сочетание различных форм получения образования и обучения» [Там же]. В процессе выбора родителями формы получения образования несовершеннолетнего обязательно учитывается мнение ребенка.

Так же указания по организации семейного образования приписаны в Письме Минобрнауки России N НТ-1139/08 [Письмо Министерства образования..., 2013], а именно то, что при зачислении и обучении ребенка в образовательную организацию, она несет ответственность полностью за весь процесс получения образования, так же и за качество преподавания и усвоения материала, в семейном же образовании организация не несет ответственность за все эти пункты, исключением является лишь проведение экзаменов, аттестаций и прочих контрольных проверок усвоения материала. Обучающийся на ступенях начального общего, среднего общего и полного общего образования, который не сдаст итоговую аттестацию, остается для повторного изучения и сдачи материала в рамках образовательной организации и на в данном случае выбора не предоставляется.

При этом, академической задолженностью считаются неудовлетворительные результаты по одному или нескольким предметам по неуважительной причине; родители, в свою очередь, должны выяснить, в следствии чего ребенок не смог пройти аттестацию на удовлетворительные оценки и обеспечить все условия для исправления результата и создать необходимую обстановку.

1.4 Тенденции в развитии семейного образования в международном пространстве и в России

За последние 30 лет значительно возросло число детей, получающих домашнее образование. Однако глобальная картина неоднозначна, и даже в разных странах одного и того же региона наблюдается незначительная последовательность в законодательстве и регулировании.

Домашнее обучение является законным в Австралии, Новой Зеландии и Канаде. В Соединенных Штатах домашнее обучение является законным во всех 50 штатах, и, по оценкам, в настоящее время более 2 миллионов детей получают домашнее образование, по сравнению с 10 тысячами в начале 1980-х годов.

В Индии официальный закон «О праве на бесплатное и обязательное образование» от 2009 года не имеет положения, которое бы официально запрещало или разрешало получение домашнего образования. Однако в 2010 году министр образования Капил Сибал заявил, что государство ведет политику невмешательства в тех случаях, если семья решает не отправлять ребенка в школу, а обучать его самостоятельно. По некоторым данным, в Индии примерно 500000 детей обучается на дому.

Положение дел в африканских странах остается малоизученным за неимением необходимого количества информации. Исключением является ЮАР. Там домашнее обучение разрешено согласно пункту 51 закона «О школах ЮАР» от 1996 года.

Домашнее обучение в Европе на данный момент переживает значительный подъем. Однако, его регулирование с точки зрения законодательства разнообразно. В некоторых странах, таких как Франция, Великобритания, Австрия, Норвегия, Дания, Финляндия и Ирландия, домашнее обучение широко признается в качестве законной альтернативы государственным или частным школам.

И наоборот, есть ряд европейских стран, где домашнее обучение является незаконным. Нидерланды, Германия и Испания входят в число этих стран. Шведское регулирование домашнего обучения настолько жесткое, что оно воспринимается как фактический запрет.

Согласно международному праву, ребенок является главным бенефициаром права на образование, и образование должно соответствовать определенным целям. В соответствии с Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах и Конвенцией о правах ребенка образование должно быть направлено, в частности, на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в полной мере [Международный пакт об экономических..., Статья 13(1), 1996], [Конвенция о правах ребенка, Статья 29, 1989]. Кроме того, Комитет по экономическим, социальным и культурным правам в Замечании общего порядка №13 устанавливает, что любая система образования должна быть приемлемой, то есть иметь достаточное качество и актуальность для развития ребенка в соответствии с его наиболее полным потенциалом, и адаптируемой, например, к меняющимся потребностям и контексту общества, в котором живет ребенок. В конечном счете, любая система образования должна "позволять всем людям эффективно участвовать в свободном обществе.

Международное право дополнительно предусматривает, что государства юридически обязаны структурировать свои системы образования, независимо от того, предоставляются ли они государством или частным поставщиком, с тем чтобы обеспечить выполнение этих требований [Международный пакт об экономических..., Статья 13, 1996], [Конвенция о правах ребенка, Статья 28, 29, 1989]. В конечном счете это означает, что международное право возлагает на государства обязательства по обеспечению того, чтобы дети как правообладатели могли пользоваться своим правом на образование, и предоставление такого образования должно соответствовать определенным целям и минимальным стандартам.

С этой точки зрения представляется вполне понятным, что государства могут рассматривать изъятие ребенка из регулируемой школьной системы— будь то частной или государственной—созданной для достижения целей образования, с тем чтобы он получал образование в неструктурированной среде и кем-то, кто, возможно, не имеет никакой педагогической квалификации, что противоречило бы полному осуществлению этим ребенком своего права на образование и его возможности развиваться в полной мере. Действительно, в случае Швеции, например, аргумент управления образования в пользу очень жестко регулируемого обучения на дому основан на праве детей получать объективную и научно обоснованную учебную программу от профессиональных учителей. Аналогичным образом, министерство образования Германии подчеркивает важную роль школьного образования в социализации детей и важность такой социализации для других культур, религий и обычаев, с тем чтобы каждый ребенок рос полноценным гражданином во все более многокультурном обществе.

Таким образом, хотя дети являются основными бенефициарами права на образование, международное право признает, что дети не являются полностью автономными правообладателями, и что родители (и законные опекуны) имеют право осуществлять свободу религии и совести, которая включает свободу от ненужного вмешательства государства в то, как они решили воспитывать своих детей [Международный пакт об экономических..., Статья 13(3) 1996], [Международный пакт о гражданских..., Статья 18(4), 1966].

Для того чтобы уважать свободу религии и совести родителей, государства должны:

1. Обеспечить государственное образование, которое бы давало детям религиозное и этическое образование нейтральным и объективным образом и предусматривало изъятия или альтернативы [Комитет по правам..., 2008].
2. Не вмешиваться в то, как родители воспитывают своих детей дома (т. е. вне школы) [Международный пакт о гражданских, Статья 18 (4), 1966].
3. Предоставить родителям свободу выбора альтернативных форм

образования, соответствующих их религиозным и моральным убеждениям, включая те, которые не созданы государственными органами (например, частные школы) [Международный пакт об экономических, статья 13 (3), 1996].

4. Разрешить свободу негосударственным субъектам (как отдельным лицам, так и организациям) создавать частные школы, если эти школы соответствуют минимальным образовательным стандартам [Международный пакт об экономических, Статья 13 (4), 1996], [Конвенция о правах ребенка, Статья 29 (2), 1989]

Свобода негосударственных субъектов создавать частные школы, хотя и тесно связана со свободой религии и совести и является одним из ключевых средств ее защиты, является свободой, которая распространяется на всех. Это означает, что любой желающий может создать и управлять школой любого типа (с определенными ограничениями, обсуждаемыми ниже). Помимо религиозных школ, школы, которые обслуживают коренные народы и меньшинства, особенно языковые меньшинства, являются общими и являются одним из ключевых средств защиты культуры. Так же, как и школы, использующие альтернативную педагогику, например, самостоятельное и практическое обучение, и школы, которые позволяют детям сосредоточиться на своих увлечениях и неакадемических талантах, таких как исполнительское искусство или спорт.

Итак, почему же некоторые страны предпочитают не расширять родительские свободы и не включать в них право на домашнее образование своих детей?

Ответ заключается не только в рассмотрении прав и свобод, отдельно предоставляемых родителям и детям в соответствии с международным правом, но и в том, как они воплощаются в законодательстве различных стран и как, в частности, страны договариваются о свободах одной группы по отношению к правам другой.

Поскольку образование является одним из прав человека, государство всегда будет играть определенную роль в образовательной политике. Она не

может выйти из этой сферы и оставить образование негосударственным субъектам. Согласно международному праву, государства обязаны регулировать и контролировать любое образование, предлагаемое негосударственными субъектами, с тем чтобы такое образование отвечало целям образования и соответствовало таким минимальным образовательным стандартам, которые могут быть установлены или утверждены государством [Международный пакт об экономических..., Статья 13 (3), 1996], [Конвенция о правах ребенка, Статья 29 (2), 1989].

Комитет по правам человека оставляет за каждой отдельной страной право устанавливать свои собственные минимальные образовательные стандарты в соответствии с контекстом и ценностями страны. Такие стандарты не предписываются. Кроме того, очевидно, что в соответствии с обязательством обеспечить уважение прав человека минимальные стандарты не должны позволять негосударственным субъектам нарушать права человека, например, они не могут позволить частным школам дискриминировать определенные группы.

Учитывая, что международное право прямо не требует от государств признания родителей, обучающихся на дому, в качестве негосударственных субъектов образования или финансирования частного образования или обучения на дому, любая родительская свобода обучать своих детей на дому не должна опускаться ниже минимальных стандартов, установленных государством для регулирования предоставления качественного образования негосударственными субъектами в целях защиты права каждого ребенка на образование.

В 2015 году в Соединенных Штатах насчитывалось примерно 2,3 миллиона домашних школьников. В России на начало 2015-2016 учебного года общее число учащихся достигло 14491800, из них 8452 человека обучаются в форме семейного воспитания, то есть около 0,058% из 100% [Единая информационная система ..., 2015]. Однако, по оценкам, количество русских школьников, обучающихся вне школы в различных формах, можно

предположить, что этот процент на самом деле значительно выше.

По мнению российских родителей, которые практикуют эту форму обучения для своих детей, наш закон об образовании является наиболее удобным и либеральным по сравнению с другими странами.

Нет четкого и точного определения семейного образования или хоумскулинга (происходит от английского «homeschool», международное обозначение), но все те, кто пытался дать определение этому термину, сходны: в литературе это общий термин, который описывает феномен, в котором дети (всех возрастов) не посещают школу. Поэтому для этих детей обучение проводится в основном на дому в соответствии с инструкциями, предназначенными в первую очередь для родителей.

Следует разделить понятия «надомное обучение» и «семейное образование». Надомное обучение подразумевает, что ребенок не может посещать образовательное учреждение по состоянию здоровья. Перечень заболеваний был утвержден приказом Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому» [Приказ Министерства здравоохранения №436н, 2016]. Однако ответственность за получаемое образование все еще возложена на государство. К такому ребенку приходят школьные учителя, либо ведут с ним занятия дистанционно.

Согласно статье 17 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители могут выбирать любую форму обучения для своего ребенка (интересы и мнение ребенка при этом также должны учитываться) [ФЗ №273, 2012]. Сам процесс перехода на семейное обучение тоже несложен. Надо написать заявление в управление образования, прикрепиться к какой-либо школе для прохождения промежуточной аттестации. Школу родители также могут выбрать сами, это необязательно должно быть то учебное заведение, которое ребенок посещал ранее. По закону дети на семейном обучении не обязаны проходить

промежуточные аттестации, но многие родители не отказываются от такой формы контроля.

Те родители, которые практикуют эту форму обучения, и их дети снова называются «хоумскулерами», но в России все еще существует общее значение - «нешкольники» или «семейники».

Но, несмотря на рост числа детей, обучающихся дома, на сегодня данных о домашнем образовании относительно мало и еще меньше в России.

Все эти причины подтверждают предположение, которые было выдвинуто Ван Галеном в 1988г., о том, что родители-хоумскулеры чувствуют себя более ответственными, и их участие в образовательном процессе характеризуется более личным отношением [Van Galen, 1988)].

Позже было показано, однако, что эти выводы следует интерпретировать с осторожностью, поскольку все они основаны на субъективных данных, то есть на ответах респондентов о себе [Isenberg, 2007].

Выводы по главе 1

На основании проанализированного теоретического материала можно сделать следующие выводы:

1. Семейное образование – явление не новое для всего мира и России, в частности. Его история уходит далеко в прошлое. Многие великие люди получали школьное образование именно в такой форме.

2. Семейное образование и надомное обучение – два разных понятия. В первом случае родители и ребенок сами принимают решение о том, что они не будут посещать общеобразовательное учреждение. Ответственность за получаемое образование несут родители. Во втором случае ребенок не может посещать общеобразовательное учреждение по состоянию здоровья, ответственность за получаемое образование лежит на государстве.

3. Семейное образование является законной формой обучения. Оно декларируется различными документами на всех законодательных уровнях.

4. Семейное образование является предсказуемым результатом многомерного современного мира. В настоящее время, когда мы можем выбрать из двух или трех вариантов в любой сфере жизни, семейное образование стало одним из вариантов в сфере образования, таких как непрерывное обучение, школьное образование, дистанционное обучение. образование и т. д.

5. Анализируя предшествующий зарубежный и отечественный опыт, были выделены особенности семейного образования:

- индивидуальный темп обучения, благодаря которому ребёнок может освоить либо весь материал, либо более глубоко освоить какое-либо направление в обучении, к которому у него есть предрасположенность;

- при семейной форме образования гораздо проще выявить склонности и таланты ребёнка, которые можно развивать и направлять в домашних условиях;

- родители могут лучше контролировать процесс развития ребёнка и его состояние здоровья и, в случае необходимости, предпринять необходимые меры вовремя, а также контролировать уровень его социализации

6. Главная цель перехода от обучения в общеобразовательной организации к семейному обучению – повысить качество получаемого образования. Средством достижения этого является индивидуальный подход ко всему, что так или иначе связано с содержанием и организацией учебного процесса.

7. Основная задача семейного воспитания - дать ребенку не количественную, а качественную оценку его труда с использованием современных эффективных педагогических технологий, а также обеспечить развитие у ребенка познавательного интереса. Еще одной из задач данной формы образования является постепенное развитие привычки к самообразованию у ребенка.

2. Теоретические основы исследования методики обучения говорению обучающихся, находящихся на семейном обучении

2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с точки зрения обучения иностранному языку

Психолого-педагогическая характеристика – это общие сведения о поведении, потребностях и деятельности того или иного возраста, с помощью которых можно подобрать правильный подход к ребёнку. Различные источники трактуют своё понимание психолого-педагогической характеристики к каждому возрасту, основываясь на данных экспериментальных исследований.

Как советскими, так и зарубежными исследователями в области обучения иностранным языкам подчеркивается равная важность профессиональной языковой компетенции учителя и фактора учета им особенностей учебного предмета, а также индивидуальных особенностей учащихся, в частности, их мотивации, в которую включаются интересы, потребности, стремления, мотивы и т. д. В этой связи содержанием анализа процесса обучения являются: психологические особенности учителя иностранного языка; психологические особенности учащихся разных возрастных групп и т.д. [Зимняя, 1991, с. 6].

Еще в работах Я.А. Каменского указывалось, что все, что подлежит обучению, должно распределяться в зависимости от возрастных ступеней таким образом, чтобы в образовательном процессе предлагалось только то, что является доступным для восприятия именно для этого возраста. К обучению необходимо подходить согласно уровню подготовленности обучаемых. Необходимо изучать и принимать в учет жизненный опыт обучаемых, психолого-педагогические особенности их развития, а также их интересы [цит. по: Подласый 2018, с. 355].

Таким образом, Я.А. Коменский зачастую утверждал, что для повышения эффективности педагогической деятельности необходимо учитывать не только индивидуальные особенности обучаемых, но также следует учитывать особенности возрастного развития, ведь оно играет важную роль в обучении школьников, т.к. позволяет полноценно оценивать ситуацию и выстраивать должным образом педагогический процесс с учетом тех видов деятельности, которые будут иметь наибольшее воздействие на обучаемых в том или ином возрастном периоде их развития [Коменский, 1989].

По мнению Н.А. Горловой психолого-педагогические основы методики позволяют определить оценочно-результативный компонент образовательного процесса, который позволяет понять, как происходит развитие личности обучаемых (результат обучения) во время овладения учебной деятельностью на иностранном языке. Исследователь также отмечает, что психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам содержат также ориентиры, которые показывают, что представляет собой процесс развития, какие условия нужно сформировать для этого и на какие особенности развития учащегося следует ориентироваться [Горлова, 2010, с. 102-103].

В данной работе проанализированы основные психолого-педагогические характеристики младшего школьного возраста. Как отмечают исследователи, младший школьный возраст относится к этапу развития ребенка, который соответствует периоду его обучения в начальных классах. Границы данного возрастного периода в различных странах и при различных условиях варьируются. Условно они могут быть определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, и они могут уточняться в зависимости от официально принятых сроков обучения в начальной школе [Данилов, 2004, с.74].

Поступление ребенка в начальную школу означает появление перед образовательным учреждением целого ряда задач, среди которых: определить уровень подготовки ребенка, его индивидуальные особенности, которые следует принимать в учет во время обучения; провести профилактику

школьной дезадаптации [Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 2006, с. 27].

Решение данных задач предполагает наличие знаний о психолого-педагогических особенностях детей данного возраста. Поступление в школу кардинально меняет образ жизни младших школьников. Уже с первых дней появляются некоторые противоречия, связанные с постоянно растущими требованиями, которые предъявляются к личности детей, их памяти, мышлению, речи, вниманию и развитию. Данное противоречие предстает в качестве движущей силы развития ребенка, и уровень психического развития достигает нужного уровня по мере возрастания требований [Чикишева, 2012, с. 90].

Как подчеркивает Д.Б. Эльконин, когда дети приходят в первый класс, наблюдается полная перестройка всей системы их отношений с окружающей действительностью. Если в дошкольном возрасте существует всего два типа общественных отношений («ребенок – взрослый» и «ребенок – дети»), которые имеют иерархическую связь и существуют параллельно, то в школьном возрасте данная структура претерпевает изменения. Это проявляется в разделении системы «ребенок – взрослый» на две составляющие: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители» [Эльконин, 1997].

Подсистема «ребенок – учитель» становится фактором, который определяет отношение младшего школьника как к родителям, так и к детям. Она занимает в данном возрасте центральное место в жизни ребенка [Бузарова, 2007, с. 7]. Если в дошкольном учреждении воспитатель выступает как индивидуальность, а в семейных отношениях наблюдается неравенство, то в школе в качестве основного выступает принцип «равенства», имеются одинаковые меры оценки и предъявляются одинаковые требования [Обухова, 2018].

Д.Б. Эльконин отмечает, что дети чутко реагируют на то, как к ним относится учитель. Если у преподавателя появляются любимчики, то авторитет учителя падает. В самом начале учебной деятельности

первоклассники стараются выполнять все требования учителя, однако если педагог допускает лояльность, то правила разрушаются [Эльконин, 1997].

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, развитие личности и высших психических функций в младшем школьном возрасте происходит в рамках учебной деятельности, которая заменила деятельность игровую, являющуюся ведущей в дошкольном возрасте [Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 2006, 48].

Учебная деятельность в этом возрасте определяет развитие всех психических функций младшего школьника: памяти, мышления, внимания, воображения и восприятия. При этом дети не теряют интереса к игре, и, как считает А.Н. Леонтьев, успешность решения поставленных целей (в нашем случае – обучения) достигается скорее, если многообразие деятельностей пересекается между собой [Леонтьев, 1975, с. 94].

Однако, стоит заметить, что не все дети младшего школьного возраста рассматривают учение как ведущий вид деятельности. Л.И. Божович отмечает, что для того, чтобы та или иная деятельность стала ведущей в формировании психики, необходимо, чтобы она явилась для них центром, вокруг которого сосредотачиваются их основные интересы и переживания [Божович, 2008, с. 196].

Вполне естественно, что правильное отношение к учебе у детей младшего школьного возраста возникает не сразу. Они не могут сразу понять, для чего нужно учиться. Однако учение представляет собой труд, требующий усилий, силы воли, концентрации внимания, умственной активности и определенных ограничений. Если ребенок не имеет таких характеристик, то, как правило, он получает разочарование и появляется негативное отношение к школе. Для того чтобы этого не произошло, педагог должен внушать учащимся, что учение – это не игра, а достаточно серьезная и требующая усилий работа, но несмотря на это очень интересная, и она помогает узнавать много нового, важного и нужного. При этом данные заявления педагога должны подтверждаться самой организацией учебной деятельности.

Вначале у ребенка появляется интерес к самому учению, однако он не сразу понимает его значение. Затем появляется интерес к результатам учебной деятельности, и только после этого интерес к ее содержанию и получению знаний. Формирование подобного интереса связано с переживанием младшими школьниками чувства удовлетворения от полученных достижений, которое подкрепляется одобрением педагога при подчеркивании даже маленьких успехов и продвижений. Если учитель хвалит учеников, то они испытывают гордость и подъем сил [Чикишева, 2012, с. 91]. Поддержание познавательного интереса на уроках иностранного языка также должно происходить за счет создания определенных ситуаций во время учебного процесса, которые будут способствовать появлению желания познавать новое и производить поиск информации.

Наилучшее воздействие учителя на учащихся младших классов происходит при условии того, что педагог становится для них непререкаемым авторитетом. Данная особенность является важной предпосылкой для лучшего обучения и воспитания детей данного возраста.

Данный возраст характеризуется также тем, что происходит совершенствование мозга с функциональной точки зрения, а именно происходит развитие аналитико-систематической функции коры, постепенное изменение соотношения процессов торможения и возбуждения: первый становится более сильным, хотя последний до сих пор преобладает. Следовательно, младшие школьники очень возбудимы и импульсивны [Данилов, 2004, с. 70].

В данном возрасте происходит развитие ощущений и восприятий: присутствует острота и свежесть восприятия, т.е. младшие школьники имеют некоторую созерцательную любознательность [Занков, 2007, с. 152]. При этом восприятие является мало дифференцированным, т.е. зачастую младшие школьники совершают ошибки и неточности при сравнении схожих объектов. Еще одной особенностью восприятия младших школьников является то, что оно имеет тесную связь с действиями ребенка. Оно в данном возрасте связано

с практической деятельностью детей. Воспринимать предмет для младшего школьника – значит что-то с ним делать, трогать, щупать его. Специфической особенностью детей данного возраста является эмоциональность восприятия. Во время учебной деятельности происходит перестройка восприятия: оно становится управляемым и целенаправленным, более глубоким и анализирующим, дифференцирующим и организованным [Чижишева, 2012, с. 91].

Следует также рассмотреть еще одну возрастную особенность младших школьников, касающуюся их внимания. Основная особенность заключается в том, что произвольное внимание в данном возрасте довольно слабое. Дети практически не могут регулировать и управлять им. В связи с этим оно требует «близкой» мотивации (перспективы получить хорошую оценку, похвалу учителя, выполнить упражнение лучше всех и т.п.) [Калмыкова, 2001, с. 200].

Намного лучше у детей начальных классов развито непроизвольное внимание. Их привлекает все новое, яркое, занимательное, неожиданное, и на это не требуется никаких усилий с их стороны.

Что касается памяти младших школьников, то можно отметить, что ее развитие происходит под влиянием обучения. У учащихся значительно развивается словесно-логическое и смысловое запоминание, также они начинают контролировать и регулировать свою память. Как правило, согласно возрасту, у учащихся начальных классов преобладает наглядно-образная память, в отличие от словесно-логической. Они быстрее и лучше запоминают настоящие предметы, лица и события, а не описания и определения. При этом чаще всего происходит механическое запоминание, т.е. младшие школьники могут не осознавать смысловые связи изучаемого материала [Данилов, 2007, с. 518].

Следующий аспект, который мы рассмотрим – это воображение. В данном возрасте происходит совершенствование воссоздающего воображения. Оно подразумевает, что учащиеся легко воспроизводят ранее воспринятый или созданный образ по определенной схеме, рисунку или

описанию. Данный вид воображения улучшается за счет правильного и полного отражения реальной действительности. Также происходит развитие и творческого воображения, которое проявляется в формировании новых образов, за счет преобразований, полученных ранее впечатлений, их соединений в новые сочетания [Данилов, 2004, с. 82].

Мышление в младшем школьном возрасте начинает отражать определенные признаки и свойства явлений и предметов, что позволяет учащимся формировать первые выводы, обобщать, анализировать, делать простые умозаключения. Благодаря этому появляются простейшие научные понятия [Кириллова, 2007, с. 198].

Еще одной особенностью данного возраста является недостаточность воли. Учащиеся младших классов еще не имеют способности долго бороться за поставленную цель, преодолевая на своем пути всевозможные трудности. Ребенок, почувствовав неудачу, может опустить руки и потерять веру в себя и свои силы. Зачастую присутствует упрямство и капризы. Чаще всего – это результат семейного воспитания. Дети привыкают, что в семье все их желания исполняются. Капризы и упрямство в данном случае – некая форма протеста против школьных требований.

Учащиеся начальных классов также очень эмоциональны. Эта черта проявляется тем, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Все наблюдения, раздумья и дела получают эмоциональную окраску. Дети в данном возрасте не способны сдерживать свои чувства, регулировать их проявление, они довольно непосредственны и откровенны. Эмоциональность также проявляется и в психической неустойчивости, что связано с частой сменой настроения, бурными проявлениями радости, гнева, страха и т.п. [Давыдов, 2002, с. 14].

У детей младшего школьного возраста происходит заметное изменение в формировании личности. Они вступают в совершенно новые отношения со взрослыми и ровесниками, включаются в коллектив и начинают учебную деятельность. Данные аспекты оказывают влияние на отношение младших

школьников к людям, коллективу, к обучению и к новым обязанностям, позволяют формировать силу воли, характер, увеличивают круг интересов и развивают умения и способности.

Младший школьный возраст открыт для формирования и воспитания коллективистских отношений. За пару лет ребенок при правильном обучении получает опыт коллективной деятельности. Этому способствует участие в общественных делах [Чижишева, 2012, с. 92].

Описанные выше психолого-педагогические особенности младших школьников следует учитывать при обучении иностранному языку. Правильный учет возрастных особенностей позволит достигнуть наилучших результатов в данном процессе.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что к основным психолого-педагогическим характеристикам младшего школьного возраста относятся изменение ведущей деятельности с игровой на учебную, необходимость похвалы и одобрения, возбудимость и импульсивность, любознательность, преобладание непроизвольного внимания, наглядно-образная память, воссоздающее и творческое воображение, нехватка силы воли и эмоциональность. При обучении иностранному языку следует учитывать данные особенности и подбирать нужный подход.

2.2 Особенности говорения как вида речевой деятельности

Обучение произносительной стороне речи младших школьников — это овладение основной артикуляционной базой и интонационным оформлением речи: ударением в слове и фразе, мелодией в рамках изучаемого материала. Младшие школьники более восприимчивы к изучению иностранного языка, их речевая способность еще находится в стадии интенсивного развития, речевые механизмы подвижны, «легче» подстраиваются к иностранному языку, чем в позднем возрасте. Несмотря на это, имеются трудности в овладении иноязычным произношением под влиянием родного языка, определяющим восприятие и воспроизведение иноязычных слов.

Главная задача на начальном этапе обучения - постановка правильного произношения, особое внимание необходимо уделить фонетической зарядке.

На начальном этапе обычно используются упражнения двух типов: упражнения на активное слушание и распознавание звуков, долготы и краткости (услышав нужный звук в слове, дети хлопают в ладоши или поднимают руку и так далее); упражнения на воспроизведение (на начальном этапе ученики повторяют слова, словосочетания и речевые структуры за учителем или диктором; на уроке может быть хоровое проговаривание и индивидуальное) [Гальскова, 2003, с. 54]. С первых мгновений обучения внимание уделяется правильному произношению звуков, ударению, ритму, паузам и интонации. Говоря о последовательности знакомства детей со звуками, необходимо отметить, что она определяется речевыми потребностями, и иногда самые трудные звуки и звукосочетания приходится изучать на первых же уроках.

На начальном этапе устанавливаются и звукобуквенные соответствия. Если обучение идет на устной основе, это не мешает обучению алфавиту. Здесь важна последовательность выбора букв для ознакомления. Принимая во внимание, что на первых уроках учащиеся еще не читают, главное для них - научиться распознавать согласные, составляющих неизменяемый «каркас» слов. Так как слов дети знают мало, абсолютно оправданным начинать изучение алфавита с букв, которые чаще попадают в изученных словах.

Говорение – одна из самых важных целей, к которой стремятся все ученики и учителя, именно оно является одной из главных причин, по которым студенты начинают изучать иностранный язык. Желание воспринимать и доносить информацию, взаимодействовать с носителями изучаемого языка – именно то, на что ориентировано обучение иностранному языку на сегодняшний день.

Следует помнить, что говорение — это также одно из самых сложных умений, развитие которого требует огромных усилий, как от преподавателя, так и от обучающегося. Хотя речевая деятельность не всегда была в центре

внимания в обучении иностранным языкам, современные подходы к изучению и преподаванию считают коммуникативную компетенцию одной из основных, которой непременно необходимо овладеть в процессе обучения. То есть, ведущей целью является овладение иностранным языком как средством общения: что включает в себя усвоение не только языковых форм (грамматика и лексика), но также представлений о том, как эти формы можно использовать для передачи и получения информации – что является основой осуществления коммуникации.

При этом, процесс коммуникации совершенно неправомерно сводить к процессу передачи кодированного сообщения от одного индивида к другому [цит. по: Леонтьев, 1969]. Это более сложный и объемный процесс, представляющий собой воплощение языка (набора языковых форм, правил и т.д.) в действии.

Сегодня, как и много лет назад, вопросы, касающиеся мышления и речи, языка и речевой деятельности, психофизиологических процессов говорения, являются едва ли не самыми сложными в экспериментальной психологии. Отчасти это происходит еще и потому, что исследование процессов, так или иначе связанных с мышлением и речью, неизбежно затрагивает ряд смежных и пограничных областей научного знания [Выготский, 1999].

Впервые на примере детского мышления и речи данный вопрос подверг исследованию известный швейцарский психолог и философ Жан Пиаже. Взаимосвязь мышления и речи освещали в своих трудах и отечественные психологи – Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие.

Несмотря на отличие в подходах к исследованиям, варьирующиеся области исследований и задачи, специалисты сходятся в одном: речь – это сложный психофизиологический процесс, который задействует зрительный, слуховой, двигательный и кинестетический анализаторы и осуществляется при согласовании головного мозга и других отделов нервной системы. Речь включает в себя множество других процессов: от порождения и восприятия сообщений до регуляции и контроля собственной деятельности, то есть, носит

полифункциональный характер. По сути, это не просто средство общения, но и средство мышления, «носитель» сознания, памяти, а также средство внутреннего и внешнего контроля [Выготский, 2003, с. 26].

Для психологии представляет интерес, прежде всего место речи в системе высших психических функций человека – о ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т. д.; при этом особенно важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности.

Деятельность есть система взаимодействий субъекта с окружающим его миром. Воздействуя сознательно на объекты, человек удовлетворяет свои потребности. Основой формирования личности выступает именно деятельность. А личность рассматривается как субъект, который порождается и реализуется в деятельности, в первую очередь в труде и общении [Рубинштейн, 2003].

В данном исследовании в понятии «деятельность» нас в первую очередь, интересует процесс общения, то есть – «речевая деятельность».

Впервые в отечественной и мировой науке это понятие ввел в употребление Л.С.Выготский. По его мнению, речевая деятельность подобно игровой, трудовой и другим видам деятельности, имеет социальный характер, психологически организована, и является процессом материализации мысли.

Продолжил исследовать теорию речевой деятельности А. А. Леонтьев. Он понимал речевую деятельность как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности; как некоторую абстракцию, не соотносимую непосредственно с «классическими» видами деятельности (познавательной, игровой, учебной). По его мнению, речевая деятельность обслуживает все виды деятельности и определяется как средство осуществления неречевой деятельности [Леонтьев, 1999].

Исследованием теории речевой деятельности занимались и другие психологи и психолингвисты. Наиболее удачное в методическом плане и более полное определение было дано И.А.Зимней. Согласно ее определению, речевая деятельность – это процесс активного, целенаправленного,

опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией взаимодействия людей между собой. Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную, однако она может быть и самостоятельной деятельностью [Зимняя, 1985]. Именно этого определения понятия речевой деятельности мы будем придерживаться в нашем исследовании.

Также И.А. Зимняя предложила классификацию видов речевой деятельности, выделив слушание, говорение, чтение и письмо, в соответствии с рисунком 1.

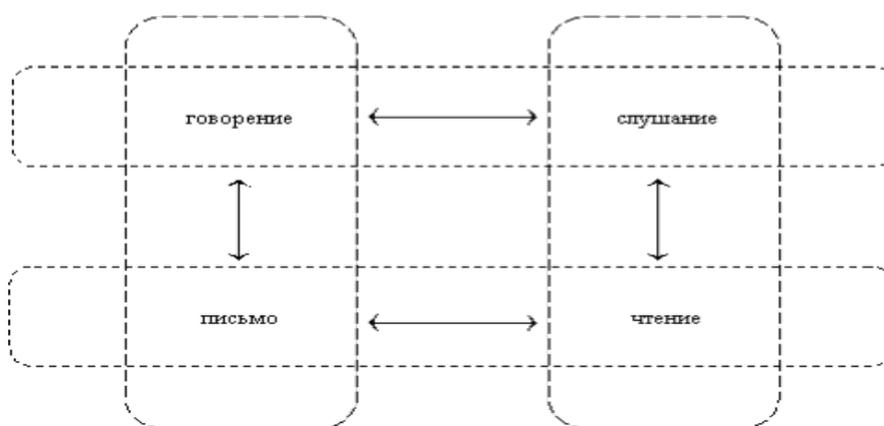


Рисунок 1

Согласно схеме, изображенной выше, все виды речевой деятельности связаны и взаимодействуют друг с другом. Рассмотрим эту взаимосвязь подробнее.

По характеру речевого общения различают устное и письменное общение. Пара «говорение - слушание» реализуют устную форму, а «письмо – чтение» письменную форму общения.

По направленности осуществляемого речевого действия определяют рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности. Пара «слушание – чтение» представляет собой прием и последующую переработку информации, т.е. является рецептивным видом речевой деятельности, когда «говорение – письмо», являясь продуктивным видом речевой деятельности, осуществляют выдачу речевого сообщения в устной или письменной форме.

По характеру роли в процессе общения, виды речевой деятельности дифференцируются как инициальные и реактивные. Говорение и письмо являются инициальными средствами общения, так как они стимулируют слушание и чтение, которые в свою очередь являются ответными реактивными процессами.

По характеру внешней выраженности пара «говорение – письмо» — это продуктивные виды речевой деятельности внешне выраженной активности, а «слушание – чтение» — это рецептивные внешне невыраженные процессы внутренней активности.

Таким образом, взаимосвязь всех видов речевой деятельности достаточно сложна, что отражает многогранность и многообразие самого речевого общения посредством языка [Зимняя, 2001].

Итак, рассмотрев подробно понятие «речевая деятельность» можно перейти к характеристике говорения как вида речевой деятельности. Содержание деятельности в целом, и речевой деятельности в частности, определяется наличием предмета деятельности, продукта, способов и средств реализации, а также результата, к которому приводит эта деятельность.

Особенность говорения как вида речевой деятельности заключается в том, что это сложный, многогранный, внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс.

Так, предметом говорения выступает мысль. Специфика мысли как предмета заключается в том, что она раскрывается в самом процессе говорения, а еще может реализовываться и в процессе воспроизведения мыслей других людей.

Средством реализации мысли как предмета будет являться язык (языковая система), а способом – речь.

Следующим важным элементом содержания говорения является продукт — речевое высказывание (текст), речевое сообщение. И соответственно, результатом говорения будет являться действие (реакция) участника речевого общения.

Таким образом, говорение – это сложный психофизиологический процесс, обладающий разнообразными признаками и параметрами, результатом которого является выражение мыслей и передача информации в устной форме. Говорение обеспечивается наличием в человеческой памяти слухоречедвигательных стереотипов лингвистических знаков, а также операций с ними [Зимняя, 2001].

Так как говорение является ничем иным, как активностью, особенно важно отметить механизмы, участвующие в ее осуществлении. По В.Г. Леонтьеву, психологический механизм — это «система психологических явлений, предназначенная для преобразования и формирования активности, выраженной одним или несколькими мотивами, в требуемую активность, выраженную другими мотивами» [Леонтьев, 1969].

Проблема психологических механизмов речи широко освещена в работах Н.И. Жинкина. Согласно его теории, механизм речи — это живой, постоянно перестраивающийся и в норме постоянно совершенствующийся механизм. Его формирование, перестройка и запуск происходят в результате обмена сообщениями [Жинкин, 1958]. Это означает, что действие механизмов речи, в частности, механизма говорения, возможно наблюдать только в самом процессе говорения, и никак иначе.

Внутри каждого из звеньев общения (порождения и восприятия информации) он выделяет следующие механизмы:

1. Механизм осмысления – заключается в анализе и синтезе воспроизводимой и принимаемой информации;
2. Память – долговременная и кратковременная;
3. Упреждающий синтез - взаимосвязь всех элементов речевой деятельности: последующие элементы речевой деятельности в такой же мере влияют на предыдущие, как и предыдущие на последующие.

Согласно данной концепции, существует широкий круг основных психологических механизмов, принимающих участие в отдельных речевых действиях и речевой деятельности в целом.

Основываясь на концепции Н.И. Жинкина, И. А. Зимняя выделяет свои положения, касающиеся теории речевых механизмов.

В первую очередь, И.А. Зимняя выделяет три фазы речевой деятельности: побудительно – мотивационную, ориентировочно–исследовательскую и исполнительную фазы, которые соотносимы с механизмами речевой деятельности, то есть у каждой фазы существуют свои механизмы говорения.

Во-вторых, в качестве механизмов каждой из фаз могут выступать как общефункциональные механизмы, характерные для всех фаз речевой деятельности (например, осмысление, кратковременная и долговременная память), так и специфические механизмы, например механизм звукообразования при говорении.

Третье положение базируется на данных о том, что механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же, и отличает их лишь уровень функционирования, то есть степень умения оперировать новыми средствами и способами формулирования мысли.

Итак, как уже было отмечено выше, речевая деятельность характеризуется трехуровневой структурой. Рассмотрим подробно все, что касается говорения.

Первая фаза - мотивационно-побудительная, на основе которой формируются мотивы, запускающие говорение. Источником речевой деятельности служат познавательные и коммуникативные мотивы — потребности высказать или понять мысль на неродном языке. Осознание цели деятельности происходит на этом же уровне.

На следующем, ориентировочно–исследовательском уровне (он известен также как аналитико-синтетический), происходят планирование, программирование и внутренняя организация речи, т.е. отбор языковых средств, нужных для удовлетворения коммуникативной потребности.

На исполнительном уровне выполняется сама речевая деятельность, которая может быть внешне выраженной (при говорении и письме) или невыраженной (при слушании и чтении).

Среди механизмов, характеризующих процесс говорения, выделяют следующие: репродукция, комбинирование, конструирование, выбор, упреждение, дискурсивность.

1. Механизм репродукции обеспечивает воспроизведение готовых и усвоенных структурно-смысловых блоков, использующихся для осуществления коммуникативной задачи;

2. Механизм комбинирования, от которого зависит новизна, беглость речи и ее творческий характер, представляет собой процесс формирования словосочетаний и фраз, при котором используются готовые блоки (слова, словосочетания, фразы) в новом окружении (в новых сочетаниях). Осуществляется этот процесс на основе чувства языка.

3. Механизм конструирования схож с механизмом комбинирования, но не совпадает с ним полностью. По мнению некоторых методистов, механизм конструирования играет роль «запасного выхода», используемого при затруднениях в речи. Он предусматривает собой актуальное осознание и применение языковых правил; когда, владея речью на уровне умений, конструирование фраз и применение языковых правил происходит неосознанно, на аналогии с абстрактной моделью, которая базируется, опять же, на чувстве языка.

4. Механизм выбора языковых средств полностью зависит от смысла сообщения, коммуникативной цели высказывания, отношений между говорящими, жизненного опыта говорящего. Он базируется на соотношении активного и пассивного словаря личности. По мнению Н.И. Жинкина, в связи с ограниченностью во времени на обдумывание человек выбирает то, что «лежит наготове». Ассоциации слов друг с другом так же имеют немалое значение: чем они прочнее, тем быстрее осуществляется выбор.

5. Механизм упреждения, который отвечает за плавность речи и

прогнозирует содержание высказывания, может реализовываться в двух планах - смысловом и структурном. В структурном плане упреждение возможно на уровне фразы: при произнесении первых слов другие уже “наготове”. Данный механизм позволяет избегать длительных пауз между фразами. В смысловом плане это предвидение исхода речевой ситуации. Такое прогнозирование позволяет выстраивать свое высказывание логически. Без этого механизма невозможно ни одно высказывание, ни на уровне фраз, ни сверхфразового единства. Он имеет большое методическое значение при обучении говорению и является продуктом опыта, который возможно развивать на определенных упражнениях.

6. Механизм дискурсивности осуществляет тактику, речевую стратегию говорящего, т.е. “следит” за процессом функционирования речевого высказывания. Благодаря этому механизму мы воспринимаем обратную связь собеседника, его невербальное поведение, привлекаем все имеющиеся знания о предмете речи и ситуации общения. Безусловно всеми этими навыками говорящий обладает, общаясь и на родном языке, при этом не происходит полного переноса подобных операций из родного языка, поэтому формирование дискурсивных навыков в процессе обучения языку является обоснованным. [Лурия, 2003, с. 34]

2.3 Методы обучения английскому языку обучающихся, находящихся на семейном обучении

В настоящее время семейное воспитание может осуществляться с использованием разных методов. Эkleктичный метод — это сочетание нескольких методов обучения, которые семейное воспитание выбрало для себя. Его преимущество заключается в том, что он может быть адаптирован к потребностям семьи. Родители выбирают темы, которые они находят полезными и интересными для своих детей, и обучать их самым эффективным методам, игнорируя те, которые явно не работают в их семье.

Следует отметить, что это методическое направление не было единообразным. Значительные различия во взглядах будут обсуждены ниже.

Это методическое направление сочетало в себе свойства прямого метода и текстуально-переводного. Идеи первого нашли свое отражение в начальном обучении, а второго - на среднем и старшем этапе.

Вернемся к определению цели обучения. Немецкие методисты Э. Отто и Ф. Аронштейн считали, что цель обучения триединая.

Первая задача - культурная направленность образования, воспитание молодежи в духе национализма. По их мнению, это означало знакомство с особенностями жизни в стране - потенциальном противнике. Перефразируя известные высказывания О. Бисмарка, Ф. Аронштейн указал, что немецкий учитель проиграл войну (Первую мировую), потому что он не сообщил своему ученику о будущем противнике [Солонцова, 2018].

Вторая задача заключалась в образовательной ценности изучаемого языка с опорой на текстуально-переводный метод.

Третья задача была сформулирована как практическое рецептивное овладение языком.

Советские методисты 1930-х годов (К., А. Ганшина, И. А. Грузинская, А. А. Любарская) считали, что практическая цель обучения - развить все виды речевой деятельности с преобладающим обучением чтению [Грузинская, 1933].

Что касается воспитательных задач, целью иностранного языка, как и других предметов, было воспитание советского патриотизма. Поэтому тексты содержат в основном информацию о нашей стране и ее успехах, а не о стране изучаемого языка.

Представители смешанного метода недостаточно разработали вопросы о содержании обучения, а Ф. Аронштейн не поднял вопросов об отборе лексики.

Большинство представителей смешанного метода признали разделение материала на продуктивные и рецептивные виды, потому что они считают, что

овладение рецептивным является шагом к продуктивному. Такие взгляды встречаются у Ф. Аронштейна и И. А. Грузинской, которые предложили различные способы формирования продуктивных и рецептивных навыков. Ф. Аронштейн утверждал, что рецептивное владение языком должно происходить осознанно, с участием родного языка, а продуктивное - на основе подражания.

И. А. Грузинская занимала схожую позицию. Она разделяла рецептивное и продуктивное усвоение материала и полагала, что «в зависимости от этой разницы стоит и разница в способах усвоения этих двух групп слов». По ее мнению, разница заключалась в том, что «активная лексика должна усваиваться через речь и устные упражнения, а пассивная — через текст, упражнения в раскрытии значений и в переводе в разных контекстах» [Грузинская, 1933, с. 111].

Смешанный метод характеризовался рекомендациями по обучению грамматике. На начальном этапе грамматика обычно изучается «практически», то есть без осознания и выведения правил - интуитивно. На втором этапе все методисты считали необходимым проанализировать явления и опираться на правила. На третьем этапе было рекомендовано систематизировать ранее изученный материал.

Этот подход хорошо иллюстрируют следующие слова И. А. Грузинской: «Грамматика, как таковая, как фиксация и сообщение тех или иных языковых явлений, сведение их к тому или иному типу — почти не фигурирует в обучении иностранному языку на первом году занятий» [цит. по: Грузинская, 1933, с. 57].

Смешанный метод характеризуется признанием устного вводного курса, выполнимость которого была написана почти всеми немецкими и советскими представителями в этой области.

Характерной чертой смешанного метода является отношение его представителей к родному языку. Большинство западных и отечественных методологов признавали родной язык как средство семантизации и контроля,

потому что обучать без опоры на родной язык было невозможно. Перевод также мог использоваться, но не начальном этапе.

Таким образом, на начальном этапе большинство представителей смешанного метода обратились к более умеренным представителям прямого метода в своих рекомендациях.

Однако на среднем и старшем этапах методисты, придерживающиеся этого метода, схожи во взглядах с концепцией текстуально-переводного метода. На этих этапах происходит не только осознанное изучение грамматики, но и систематизация грамматических знаний. С этой точки зрения обучение чтению характерно. Текст является не источником информации, а центром языковой работы.

Существует два типа чтения: аналитическое (объяснительное) и курсивное (домашнее), причем первое предпочтительнее. Процесс обработки текста состоит из трех этапов.

На первом этапе устраняются трудности, связанные с содержанием. Учитель кратко передает содержание текста в доступной форме и использует вопросы, чтобы проверить понимание студентами содержания рассказа.

Затем следует фонетическая обработка, то есть озвучивание текста учителем, обучающимися и переход к анализу текста, в ходе которого лексические и грамматические части должны быть отработаны с помощью упражнений. А. А. Любарская настаивала на том, что это был основной и самый важный этап аналитического чтения [Любарская, 1939]. Последний этап - контроль языковых навыков и перевода.

По мнению представителей эклектичного метода, второй тип чтения (курсорное) следует читать в основном с прямым пониманием, поскольку тексты содержат материал изучаемого языка. В этом случае, однако, анализ некоторых частей текста не был исключен. Следует отметить, что такая текстовая работа сочетает в себе смешанный метод с методами перевода.

Что касается развития разговорной речи, то представители этого методологического направления не высказали новых интересных идей. Вся

работа была ограничена упражнениями для ответов на вопросы, пересказами текстов и запоминаниями стихов.

Подводя итог анализу этого методического направления, можно констатировать, что он представляет собой соединение крайних позиций прямого и грамматико-переводного методов. Недаром в немецкой литературе его часто называют «примиряющим» методом (*vermittelnde Methode*).

Вальдорфская школа — это система образования, основанная на уважении к детству. Она направлена на развитие естественных способностей каждого ребенка и укрепление веры в свои силы, которые ему понадобятся во взрослой жизни. Уже на этапе дошкольного образования и начальной школы заложена прочная основа знаний и опыта, на которой будет основываться образование в средней школе. На этом этапе вальдорфская школа стремится развить в ребенке такие качества, как эмоциональная зрелость, вовлеченность в учебный процесс и творческий подход к делу, умение критически мыслить и повышенное чувство ответственности.

Вальдорфская школа предлагает ребенку возможность познакомиться с миром, обществом и самим собой, что устранит отчужденность от предмета, что даст ученику ощущение принадлежности к тому, что происходит вокруг него. Вальдорфские школьные программы разработаны с учетом индивидуальных потребностей каждого учащегося. Опыт вальдорфского движения, накопленный за 75 лет его существования, показал, что его принципы могут быть адаптированы к культурам разных народов. Причина в том, что программы этих школ больше ориентированы на развитие естественных способностей человека, чем просто на передачу знаний. Для этих программ характерны широта подхода и междисциплинарность.

Междисциплинарный подход учитывает возрастные особенности детей. От первых двух часов до трех-четырех недель он может сосредоточиться на интересующих его. Было доказано, что это эффективный метод обучения, который позволяет ученикам развивать память и стимулировать их интерес к обучению. Постоянно поддерживается баланс между приобретением

практических навыков в саду, в студии или в обществе, а также в различных видах искусства: музыка, театр, живопись и скульптура.

Основатель вальдорфской педагогики Р. Штайнер подчеркнул необходимость избегать крайностей в преподавании иностранных языков [Штайнер 1990]. Первая крайность - запоминание грамматических правил в механическом изучении языка. Второй крайностью является полное отрицание грамматики. Его идеи переключаются с идеями смешанного метода, который предлагает сочетание грамматических переводов и прямых методов во время обучения.

Р. Штайнер отметил важность использования определенных методов обучения в зависимости от возраста обучающихся. Он считал правильным способ обучения в соответствии с потребностями растущего человека, обладающего способностью воспринимать информацию. Его последователи С. Бальдсун, Э. Даль, А. Донжон, П. Луцкер, А. Темплтон, К. Яффке и др. преподавали иностранные языки в вальдорфских школах.

Основываясь на этих идеях, метод погружения является наиболее подходящим методом обучения иностранным языкам до рубежа (9-10 лет), потому что благодаря способности подражать (которая постепенно исчезает после этого возраста), обучающиеся могут изучать иностранный язык без акцента.

Метод погружения в иностранный язык помогает студентам накопить большой словарный запас. Благодаря способу погружения на начальном этапе, обучающиеся изучают грамматику так же, как они изучают свой родной язык. В результате у них развивается чувство иностранного языка. Тем не менее, использование исключительно устной работы в младших классах вальдорфских школ в Германии является отрицательным. Слишком много учеников в одном классе (до 38 детей) усложняют процесс вовлечения всех учеников в учебный процесс, а также мониторинга их успеваемости.

Вальдорфские школы являются объединенными, потому что они принимают на обучение детей с разными способностями. Это отличает их от

государственных школ (государственная система образования в Германии имеет три уровня, включая гимназии, реальные и основные школы, что по-прежнему является одной из причин социальной стратификации общества). Однако в гетерогенных классах невозможно работать без дифференцированного подхода, т.е. превалирует личностно-ориентированное обучение. Перед учителем стоит задача достигнуть в установленное время в конкретных условиях наивысших результатов. В этом контексте необходимо разработать некоторые критерии оптимальности. Как и Ю.К. Бабанский, мы убеждены, что невозможно выбрать наилучший критерий оптимальности для всех случаев жизни, потому что нет двух одинаковых классов или двух идентичных педагогических ситуаций [Бабанский, 1989]. Выбор критериев должен быть сделан в зависимости от конкретной ситуации.

Важным элементом преподавания иностранного языка в вальдорфских школах является обмен информацией между преподавателями родного языка и иностранного языка с целью достижения «гигиеничного» перехода от овладения грамматическими правилами родного языка к преподаванию иностранного языка. Родной язык лучше всего подходит для введения новых правил, которые затем помогут найти соответствующие параллели в иностранном языке [цит. по: Gabert, 1963, с. 20].

В вальдорфских школах весь урок состоит из общения между учителями и учениками. Преподаватель должен уметь организовывать весь учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся работали в группах и помогали друг другу.

Учитель управляет этим процессом и помогает при необходимости. Это предполагает связь с синергетическим подходом, при котором роль учителя заключается не в распространении знаний и оценке суждений, а в наблюдении за процессом мышления и изменением процесса обучения с одного уровня на другой.

В методе Шарлотты Мэйсон, уделяется достаточно большое внимание «интересности» занятий.

Ниже перечислены некоторые приемы, которые используются при обучении иностранному языку по системе Шарлотты Мэйсон.

«Живые книги» вместо сухих, основанных на фактах учебников. Они обычно пишутся одним человеком, который увлечен предметом и пишет об этом в разговорной или повествовательной форме. Она живая и захватывающая. Учебники могут использоваться, если они соответствуют этим критериям.

Чтение на начальном этапе обучения предполагает чтение вслух. Обучающийся учится интонированию и темпу речи, сопереживанию героям и передаче их мыслей и чувств с помощью собственного голоса. Чтение вслух помогает исправить произношение. Это хороший инструмент для выявления речевых проблем и понимания, какая именно логопедическая помощь нужна для конкретного ребенка. Перед чтением рекомендуется провести дыхательную гимнастику, разминку для губ и языка. Пересказ может быть устным, письменным или в виде рисунков. Ребенок должен обобщить все, что он читает, мысленно систематизировать материал и определить, как лучше выразить своими словами то, что он помнит.

Ш. Мейсон считала, что уроки для маленьких детей должны быть короткими и что время занятий должно увеличиваться с возрастом. Занятия по одной теме для учащихся в возрасте 6–11 лет не должны длиться более 15–20 минут, после чего следует перейти к другому предмету.

Поэзия является неотъемлемой частью повседневной жизни по данной методике. Роль учителя заключается в том, чтобы познакомить обучающихся с поэзией и дать возможность самостоятельно определить свое отношение к поэту и его мыслям.

Из этого можно сделать вывод, что основой данной методики служит изучение предмета посредством приобретения жизненного опыта. Сухие факты учебников и заучивание наизусть не развивают интеллект ребенка, а способствуют лишь механическому запоминанию. Основная задача педагога – сделать обучение живым и интересным. При обучении не стоит забывать,

что ребенок – это, прежде всего, личность. Поэтому стоит обратить внимание на то, что интересно ему.

К системе семейного образования относится также анскулинг (англ. unschooling — от англ. school — школа) — философия и практика образования детей, без отрыва от семьи, через естественный жизненный опыт детей, включая игры, бытовые обязанности, социальное взаимодействие и так далее. Характерная особенность: отсутствие заранее запланированной образовательной программы для детей. Обучение включает в себя основную познавательную деятельность детей, когда взрослые выполняют только вспомогательные функции [Холт 1996]. Однако, если последнее понимается как перевод традиционного школьного образования в домашние условия, то анскулинг не подразумевает систематических занятий ни индивидуальных, ни коллективных. Часть анскулеров все же выбирают дистанционное обучение или обучение по свободной программе, с последующей сдачей школьных предметов экстерном. По мнению анскулеров важно - научиться учиться, а не изучать конкретный предмет. Многие анскулеры считают, что каждый должен иметь некоторые базовые знания, однако в мире есть много вещей, которые стоит изучить и их так много, что не хватит жизни, чтобы их узнать. Анскулеры соглашаются с Джоном Холтом, который сказал: «Если (детям) будет предоставлен достаточно широкий доступ к миру, они будут совершенно ясно видеть вещи, которые действительно важны для них самих и других, и сами они сделают лучший путь в этот мир. как кто-то другой мог сделать для них» [цит. по: Холт, 1996].

Дето-центрированный характер анскулинга не означает, что родители-анскулеры не будут давать своим детям советы и рекомендации, Родители считают, что как у взрослых, у них больше опыта в мире и есть более расширенный доступ к нему. Они верят в важность использования этого для оказания помощи своим детям в доступе, передвижению и осмыслению мира [Кийосаки, 2005]. Хотя анскулинг основывается на обучении, которое конструирует для себя сам ребёнок, это не означает безучастного отношения

родителей к образованию детей. Наоборот, в отличие от традиционной системы школьного образования, родители, как правило, весьма сильно включены в процесс образования детей, особенно младшего школьного возраста.

Выводы по главе 2

На основании теоретических материалов, проанализированных в этой главе, можно сделать следующие выводы:

1. К основным психолого-педагогическим особенностям детей младшего школьного возраста, которые должны учитываться при обучении иностранному языку, относятся изменение ведущей деятельности с игровой на учебную, необходимость похвалы и одобрения, возбудимость и импульсивность, любознательность, преобладание непроизвольного внимания, наглядно-образная память, воссоздающее и творческое воображение, нехватка силы воли и эмоциональность.

2. Говорение как вид речевой деятельности – сложный психофизический процесс, основной целью которого является коммуникация. Результатом говорения является мысль, высказанная в устной форме.

3. Отличительной особенностью обучения говорению младших школьников является то, что на данном этапе у них лучше развита способность к имитации звуков. Поэтому следует уделить внимание постановке правильного произношения, так как в дальнейшем это будет сделать сложнее.

4. Существуют различные методы преподавания английского языка для школьников, находящихся на семейном образовании. Они отличаются друг от друга степенью структурированности процесса обучения, а также степенью контроля со стороны родителей. Однако все они придерживаются философии, что обучение должно иметь естественный характер, затрагивать те аспекты, которые интересны в первую очередь обучающемуся, а также иметь практически-ориентированный характер.

3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению говорению школьников, находящихся на семейном образовании.

Изучив теоретическое обоснование проблемы и определив ее актуальность, был сделан вывод, что обучение говорению школьников, находящихся на семейном образовании, может включать в себя различные методические приемы. Они являются отличной базой для развития коммуникативных компетенций учащихся. В рамках данной главы была проведена опытнo-экспериментальная работа по обучению говорению школьников, находящихся на семейном образовании.

Гипотеза проводимого опытнo-экспериментального обучения заключается в подтверждении того, что специально разработанная система упражнений будет способствовать улучшению коммуникативных навыков, а также повышению успеваемости, мотивации учащихся к изучению английского языка.

Цель проводимой опытнo-экспериментальной работы заключается в проверке теоретических выводов исследования и подтверждении эффективности разработанной нами системы упражнений в рамках семейного образования.

Для достижения поставленной цели были проанализированы упражнения УМК «Family and friends 3», направленные на формирование навыков говорения; разработана система упражнений с использованием методик для семейной формы обучения для учащихся 3-го класса;

1. определен уровень сформированности слухo-произносительного навыка учащихся 3-го класса общеобразовательной школе;
2. определен уровень сформированности слухo-произносительного навыка учащихся 3-го класса, находящихся на семейном обучении;
3. предложены критерии оценки полученных результатов в ходе опытнo-экспериментальной работы;
4. апробирована разработанная система упражнений с учащимися

экспериментальной группы;

5. проведена контрольная диагностика сформированности слухо-произносительного навыка у учащихся экспериментальной и контрольной групп.

3.1 Анализ упражнений в УМК «Family and friends 3», направленных на формирование навыков говорения.

Учебно-методические комплекты «Family and friends» и «Английский язык серии «Новая Матрица» предназначены для изучения английского языка как первого иностранного языка, ориентирован на европейские уровни языковых компетенций и с самого начала рассчитан на погружение в языковую среду. УМК разработан в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования по иностранным языкам.

Обучение английскому языку по данному УМК обеспечивает преемственность начальной, основной и старшей школы (учебно-методический комплект «Новая Матрица» 5-11 классы), формирование и совершенствование коммуникативной компетенции.

УМК «Family and friends 3» включает учебник, рабочую тетрадь, тетрадь с грамматическими упражнениями, книгу для учителя, CD для работы в классе и дома, а также 4 художественных произведения для домашнего чтения (Snow White, Pinocchio, Sinbad, Two Kites).

Учащиеся различаются по типу восприятия. Это визуалы, аудиалы, кинестетики. Это помогает каждому учащемуся реализовать свой потенциал.

Данный УМК так же продвигает ценности семьи и дружбы: сотрудничество, способность делиться, помогать друг другу и ценить помощь других.

Формирование коммуникативной компетенции включает интегрированное формирование рецептивных (аудирование, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) навыков. На начальном этапе обучения

знакомство с видами речевой деятельности проходит в следующей последовательности:

I. Обучение аудированию

Аудирование является основой для обучения английскому языку. На начальном этапе записанные тексты служат для знакомства учащихся с английским языком, его звуковым строем и мелодикой, а также служат для соотнесения звуковой формы слова с его изображением или написанием и являются образцом для имитации

II. Обучение говорению

Обучение говорению на начальном этапе является приоритетным. Формируются и получают развитие навыки как диалогической, так и монологической речи. Предпочтение отдается диалогу. На первом этапе формирования навыка говорения первостепенное значение имеет диалог Учитель – Ученик. В общении с учителем учащиеся получают начальные сведения о речевой этикете. Методические рекомендации по ведению диалога с учащимися на английском языке, необходимый языковой материал и модели диалогов даны к каждому уроку в Книге для учителя.

Обучение говорению проходит в несколько этапов:

1. Имитация (повторение \ воспроизведение услышанной записи);
2. Драматизация (эмоционально окрашенные высказывания от имени персонажа);
3. Персонализация (высказывание о себе \ от своего имени);
4. Высказывание на основе прочитанного \ прослушанного текста.

В последующем для развития навыка говорения большое значение приобретают игры, в ходе которых дети отдают команды, высказывают предположения, обмениваются недостающей информацией. Таким образом, усиливается мотивация, и учащиеся могут использовать языковой материал для решения конкретных коммуникативных задач.

В процессе обучения учащиеся приобретают следующие умения:

Диалогическая речь:

1. Устанавливать контакт (знакомиться, приветствовать, отвечать на приветствие, расспросить о самочувствии, прощаться);
2. Расспросить / сообщить информацию о себе, семье, друге, животном, увлечении, планах на будущее и т.д.;
3. Выражать отношение к воспринятой информации (благодарить, извиняться, выразить согласие / несогласие, желание, отказ, одобрение / неодобрение по поводу чего-либо);
4. Побуждать кого-либо к действию, попросить помощи / совета.

Монологическая речь:

1. Представить сообщение, изложение фактов по определенной тематике с / без зрительной опоры;
2. Описать человека, предмет; описать события, их последовательность и место;
3. Представить рассказ, называя его действующих лиц, время и место действия, излагая сюжетную линию;
4. Высказать свое отношение к услышанному или прочитанному.

Следует отметить также, что темы и ситуации, подобранные в учебнике близки для учащихся младших классов, следовательно, позволяют им выразить свои идеи и мысли в играх, способствуют повышению их мотивации, стимулируют общение с одноклассниками на изучаемом языке. Весь материал, представленный в учебнике, является аутентичным. Проверка и контроль знаний проходит через самооценку и самопроверку. Игровые задания позволяют развивать логику, учат проводить исследования и решать задачи. При этом форма работы на уроке предполагает не только сотрудничество учителя и учащихся, но также взаимодействие и сотрудничество обучаемых. Кроме того, в учебнике содержится познавательная информация о разных странах мира, что формирует у учащихся уважительное отношение к разнообразным культурам. Курс построен так, что образовательный процесс происходит в виде занимательной

игры, в которой обучающиеся становятся одновременно ведущими и зрителями.

Структура учебника «Family and friends 3» строится по принципу тематического планирования и имеет модульную структуру. Каждый юнит разделен на несколько уроков, которые включают в себя задания на отработку различных навыков, в том числе, слухо-произносительного навыка. Последний 5 урок предполагает проверку и закрепление пройденного материала. Также в учебнике есть 6 художественных текстов для чтения дома или в классе.

Учебник разделен на 15 юнитов и стартер (Starter), который является повторением тем с предыдущего курса (см. Приложение А).

Анализ учебника «Family and friends 3» показал, что в нем содержатся различные упражнения для обучения говорению. Примеры некоторых из них приведены в Приложениях (см. Приложение Б).

Анализ УМК «Family and friends 3» показал, что в нем содержатся несколько видов упражнений для развития навыка говорения. Однако, следует отметить, что в основном это однообразные упражнения для диалогической речи. Упражнений для монологической речи крайне мало. Также в учебнике отсутствуют упражнения для командной работы. Так как целью данного исследования является оптимизация семейного образования, в следующей части будет представлен комплекс упражнений, разработанный для этой цели.

3.2 Разработка и апробация заданий по английскому языку для учеников, находящихся на семейном обучении

В данной части работы предлагается серия упражнений, разработанных в ходе исследования, и направленных на развитие навыков говорения у учащихся 3 класса. При разработке упражнений учитывались сроки педагогической практики. В связи с этим мы опирались на первый (They're from Australia!) и второй (My weekend) юниты в УМК «Family and friends 3». При составлении упражнений были использованы различные методики,

описанные в теоретической части исследования. Так как экспериментальная группа была на урочной системе обучения, то часть упражнений была применена непосредственно на уроках английского языка, а часть использовалась во внеурочное время. (см. Приложение В)

В данной части работы предлагается серия упражнений, разработанных в ходе исследования, и направленных на развитие навыков говорения у учащихся 3 класса. При разработке упражнений учитывались сроки педагогической практики. В связи с этим мы опирались на первый (They're from Australia!) и второй (My weekend) юниты в УМК «Family and friends 3». При составлении упражнений были использованы различные методики, описанные в теоретической части исследования. Так как экспериментальная группа придерживается урочной системы обучения, то часть упражнений была применена непосредственно на уроках английского языка, а часть использовалась во внеурочное время.

Представленный комплекс упражнений и заданий может применяться в рамках обучения говорению школьников, находящихся на семейном образовании. Мы считаем, что данная система упражнений и заданий будет способствовать повышению уровня сформированности слухо-произносительного навыка и уровня мотивации учащихся к изучению иностранного языка. В следующей части исследования мы проанализируем результаты апробации разработанной нами системы.

Для того, чтобы проверить эффективность разработанной нами системы упражнений для обучения говорению школьников, находящихся на семейном образовании, мы провели опытно-экспериментальную работу.

Апробация разработанных нами упражнений проходила на базе экспериментального класса #e_class, а также на базе МБОУ Гимназия №16.

Для проведения эксперимента были определены 2 группы: контрольная и экспериментальная. Контрольной группой являлся общеобразовательный класс, экспериментальной класс хоумскулеров.

Эксперимент проводился в течение педагогической практики с 02.09.2019 года по 27.10.2019 года. Всего было проведено 12 уроков в каждой группе.

Эксперимент состоял из следующих этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий. Далее перейдем к описанию каждого этапа.

На констатирующем этапе был проведен анализ УМК на наличие упражнений, направленных на формирование навыков говорения. Далее был проведен контрольный срез в обеих группах. Так как количество обучающихся в общеобразовательном классе было гораздо больше, чем хоумскулеров, то нам предстояло выбрать из контрольной группы 5 человек, находящихся на приблизительно одинаковом уровне с хоумскулерами.

Для того, чтобы определить уровень сформированности слухо-произносительного навыка была предложено два упражнения.

I. Упражнение для проверки уровня сформированности умений диалогической речи.

«A new friend»

Цель: проверить умение принимать участие в простых диалогах (расспрос, побуждающий диалог)

Задание: You meet a new English-speaking friend. You want to know some information about him or her. Ask about: his/her name, age, favourite food/colour, pets.

Критерии оценивания были разработаны согласно ФГОС (см. Приложение Д) [Федеральный компонент..., 2004]

II. Упражнение для проверки уровня сформированности умений монологической речи.

Цель: проверить умение строить логическое монологическое высказывание, построенное на изученном языковом материале.

Задание: Tell me about your room. What colour is it? What have you got in it? Is it big or small? What do you like most of all in it?

Критерии оценивания были разработаны согласно ФГОС (см. Приложение Е) [Федеральный компонент..., 2004].

По итогам проведенного контрольного среза были получены данные относительно уровня сформированности слухо-произносительного навыка. Также на основании этого среза были отобраны 4 учеников для контрольной группы. Результаты данного этапа работы отображены в Таблице 1. (См. Приложение Ж)

Результаты, отраженные в Таблице 1, показывают, что уровень сформированности слухо-произносительного навыка в обеих группах примерно одинаковый. А это значит, что отобранные обучающиеся для контрольной группы соответствуют обучающимся экспериментальной группы. Соотношение полученных данных отражены в Диаграмме 1.

На формирующем этапе были разработаны упражнения для обучения говорению школьников, находящихся на семейном образовании. Апробация происходила в естественных условиях педагогической практики в экспериментальной группе. В контрольной группе уроки проходили согласно утвержденному в школе календарно-тематическому планированию, без внесений изменений.

В экспериментальной группе на каждом уроке использовалось как минимум одно задание из разработанного нами комплекса. Также особое внимание уделялось внеурочному времени. Одна из наших целей была приблизиться к основным положениям проанализированных нами методов для семейного обучения, а именно тех, которые утверждают, что обучение должно проходить в естественных условиях и с актуализацией полученных знаний на практике.



Диаграмма 1. - Соотношение уровня сформированности слухо-произносительного навыка в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе, в %

Всего в экспериментальной группе было проведено 12 уроков. Также были задания, которые выполнялись во внеурочное время.

На обобщающем этапе был снова проведен контрольный срез в экспериментальной и контрольной группах. Он включал следующие упражнения:

- I. Упражнение для проверки уровня сформированности диалогической речи.

«My weekend»

Цель: проверить умение принимать участие в простых диалогах (расспрос, побуждающий диалог)

Задание: Make a short dialogue about last weekend. Ask your friend:

1. What did he do on last weekend?
2. What did he saw?
3. What was the most interesting thing?

- II. Упражнение для проверки уровня сформированности монологической речи.

Цель: проверить понимание прочитанного текста, построенного на изученном материале.

Задание: read the text and answer some questions.

Hi, my name is Mike. I'm from England. I have a story about my weekends.

On Saturdays and Sundays, I don't go to school. My parents don't work. I don't get up early on weekends.

I usually go to the supermarket with my dad. On Sundays I go for a walk with my parents. We go to the zoo. I really like animals. My favourite animals are tigers, lions and leopards, they are clever and very beautiful.

Our family very often go to the theatre. My favourite theatre is the musical theatre.

Our family like watching TV or videos. I like watching cartoons. My mom doesn't like watching TV, she like reading books.

At the weekend we visit somebody or have guests at home. I can meet with my friends and we go for a walk or play computer games. We like playing different games like football, volleyball, basketball.

1. Does Mike go to school on weekends?
2. Does he go to the supermarket with mom?
3. What are his favourite animals?
4. What does his mom like to do?
5. What does Mike do with his friends?

Критерии оценки на обобщающем этапе были аналогичны критериям на констатирующем этапе. Результаты контрольного среза, проведенного на данном этапе, отображены в Таблице 2 (см. Приложение 3). Полученные результаты отображены в Диаграмме 2.

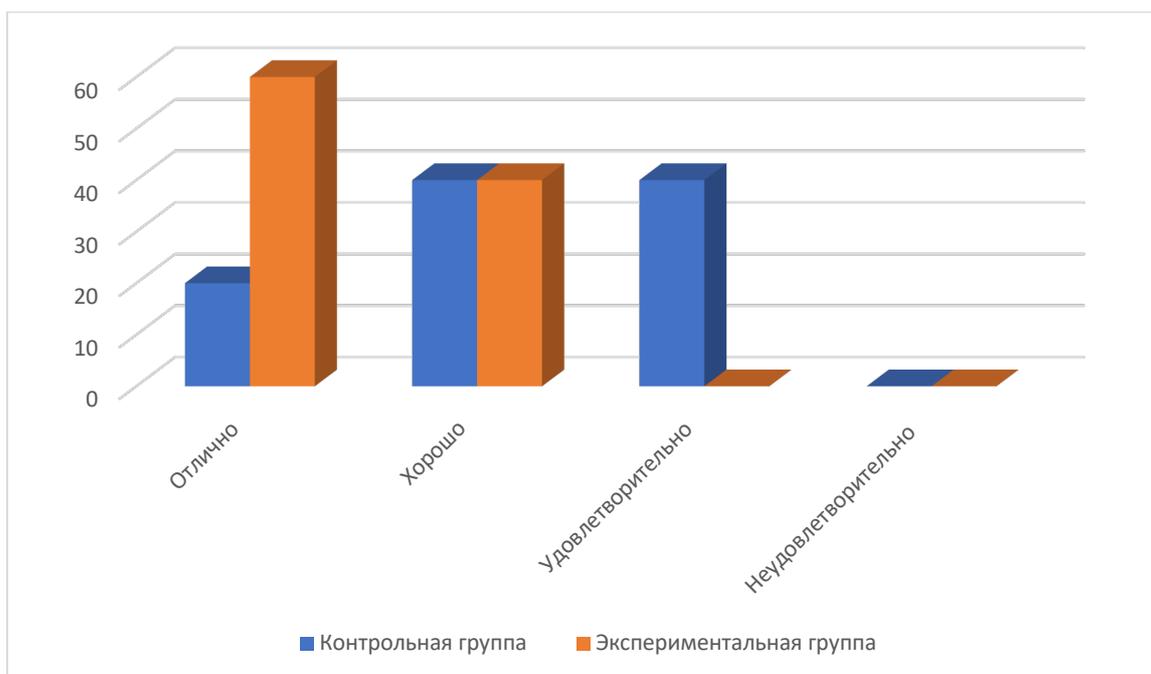


Диаграмма 2. - Соотношение уровня сформированности слухо-произносительного навыка в контрольной и экспериментальной группе на обобщающем этапе, в %

Рост результатов в экспериментальной группе на 0,6 балла доказывает, что использование разработанных заданий было эффективным. Помимо улучшения показателей в экспериментальной группе наблюдалось повышение мотивации к изучению английского языка. Обучающиеся стали более открыто говорить на уроках, им было важно, чтобы их мнение услышали другие. Они также стали использовать отдельные фразы или слова в повседневной жизни, из чего мы можем сделать вывод, что английский стал для них не просто школьным предметом, но и навыком, который можно использовать в повседневной жизни.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования: специально разработанная система упражнений способствует улучшению навыков говорения, а также повышению успеваемости, мотивации учащихся к изучению английского языка. Все поставленные цели и задачи также были достигнуты.

Выводы по главе 3

Опытно-экспериментальная работа с обучающимися 3 класса позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ УМК «Family and friends 3» показал, что в нем недостаточно упражнений, направленных на формирование навыков говорения. В связи с этим, нами была разработана система упражнений, которая способствует развитию навыков говорения (в диалогической и монологической речи повышает мотивацию к изучению и практическому использованию английского языка).

2. В процессе апробации разработанной нами системы упражнений была доказана ее эффективность в процессе обучения говорению школьников, находящихся на семейной форме обучения. Процент увеличения среднего балла по итогам контрольного среза в экспериментальной группе показал, что апробированная нами система упражнений способствует улучшению навыков говорения, а также повышению мотивации к изучению английского языка. Это подтверждает гипотезу, выдвинутую перед началом работы.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено процессу обучения говорению школьников, находящихся на семейном образовании. В ходе исследования была достигнута цель и выполнены все поставленные задачи, что позволяет сделать следующие выводы.

Семейное образование переживало разные этапы своего развития. В течение почти всего XX века оно было под запретом. Однако в 90-ых годах о нем заговорили вновь. С тех пор эта форма обучения становится все более популярно. Так, только в Красноярске за последние 4 года количество хоумскулеров увеличилось в 7 раз.

В России существуют законы, которые легитимируют данную форму образования. Однако, они снимают не все трудности, с которыми сталкиваются семьи, желающие перейти на семейное образование.

Кроме того, были проанализированы психологические особенности учащихся начальных классов и определено, что младший школьный возраст – это период детства от 6-7 до 10-11 лет. К основным особенностям данного возраста относятся изменение ведущей деятельности с игровой на учебную, необходимость похвалы и одобрения, возбудимость и импульсивность, любознательность, преобладание непроизвольного внимания, наглядно-образная память, воссоздающее и творческое воображение, нехватка силы воли и эмоциональность. Данные особенности должны учитываться при подготовке к работе с младшими школьниками.

Следующим аспектом данного исследования было рассмотрение процесса формирования навыков говорения как вида речевой деятельности. процесс формирования навыков говорения.

Далее были рассмотрены некоторые существующие методы обучения английскому языку школьников, находящихся на семейном образовании. Они отличаются от традиционных тем, что они не подразумевают строгое тематическое планирование. Обучение происходит согласно желаниям и

потребностям ребенка выбираются темы, которые интересны конкретному ребенку в конкретный возрастной период. Основным принципом описанных методов заключается в том, чтобы не просто дать ребенку набор знаний, но и научить применять их.

В практической части исследования описан ход и представлены результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по апробации системы упражнений, разработанных в процессе исследования и направленных на обучения говорению школьников 3 класса, находящихся на семейном образовании.

В рамках эксперимента было доказано, что разработанная нами система упражнений является эффективной, способствует улучшению навыков говорения, а также повышает мотивацию к изучению и практическому использованию английского языка. Обучающиеся экспериментальной группы стали использовать английский язык в повседневной речи. Они начали осознавать, что английский язык – это не просто школьный предмет, а средство общения.

Мы считаем, что у семейного образования отличные перспективы развития. Все больше родителей понимают, что в современном мире образование является важнейшей точкой опоры для создания перспективного будущего. К сожалению, общеобразовательные школы не всегда удовлетворяют растущие потребности обучающихся в образовании. В этом случае семейная форма обучения является хорошей альтернативой.

Результаты данной работы могут быть использованы в практике обучения английскому языку школьников, находящихся на семейном образовании.

Список используемой литературы

1. Антуфьева, М. П. Актуальные вопросы семейного образования: понятие, причины, подходы, проблемы // Молодой ученый. 2018. № 15 (201). С. 204-206. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/201/49371/> (дата обращения: 19.09.2019).
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Васильева Л.Е. Петр I и создание концепции «школы службы государству» // Известия Саратовского университета. 2010. Серия: Экономика. Управление. Право. Т. 10, № 1. С. 74–78.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст]/ Собр. соч.: В 6т. М.: 2003. 328с.
3. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] // Учебное пособие. // Л.С. Выготский. СПб.: 1999. 88 с.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [текст] / Н. Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2003. С. 141.
5. Ганичева А.Н., Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: «Академия», 1999.
6. Горлова Н.А. Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие / Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2010. 248 с.
7. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. М.: 1933.
8. Гураль С.К. Язык как саморазвивающаяся система. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.

9. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии, 2002. № 3-4. С. 14-19.
10. Данилов М.А. Умственное воспитание / М.А. Данилов // Советская Педагогика, 2004. № 12. 70-86 с.
11. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. тр. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: НИИОПП, 2006. С. 27-48.
12. Дивногорцева С.Ю. Становление государственной системы педагогического образования в дореволюционной России // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2010. № 2 (17). С. 42–48.
13. Днепров Э.Д. Российская образовательная политика XIX – начала XX в. // Вопросы образования, 2015. №2. С. 279–288.
14. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст]/ М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958.
15. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. 432 с.
16. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]/ 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
17. Кийосаки Р. Если хочешь быть богатым и счастливым, не ходи в школу. Попурри, 2005. 384 с.
18. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г.Д. Кириллова. М.: 2007. С. 151-198.
19. Колосова Е.М. Домашнее образование в середине XIX века // Universum: Вестник Герценовского университета, 2010. № 7. С. 68–71.
20. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. 416 с.
21. Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам, Замечание общего порядка № 13: Право на образование (Статья 13

Пакта), 8 декабря 1999. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.refworld.org.ru/docid/47ebcc802.html> (дата обращения: 12.11.2019)

22. Комитет по правам человека, Замечание общего порядка №22: Свобода мысли, совести и религии (Статья 18 Пакта), 27 мая 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.refworld.org.ru/docid/545a2a534.html> (дата обращения: 12.11.2019)

23. Конвенция о правах ребенка [одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989]: (вступила в силу для СССР 15.09.1990). – Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.

24. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 130 с.

25. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, Академия, 1999. 288 с.

26. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

27. Лурия, А.Р. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии начальной и основной общеобразовательной школе // Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.

28. Любарская А. А. Методика преподавания французского языка. М.: 1939.

29. Международный пакт о гражданских и политических правах: [принят 16.12.1966 Резолюцией 2200 (XXI) на 1496-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН]. – Доступ из справ.-правовой системы КонсультантПлюс. – Текст: электронный.

30. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах: [принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи 16.12.1996]. – Доступ из официального сайта ООН

(https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon.shtml). –

Текст: электронный.

31. Ньюфельд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей, М.: 2012 г.

32. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме».

33. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 N НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» // «Официальные документы в образовании», N 36, декабрь, 2013.

34. Подласый И.П. Педагогика. В 2 т. Том 1. Теоретическая педагогика. В 2 кн. Книга 2: Учебник для СПО / И.П. Подласый. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. 386 с.

35. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология, 2017. № 2. С. 72–80.

36. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. № 436н «Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому»

37. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах // О народном воспитании. В 7 т. М.: ГИХЛ, 1959—1962.

38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 713 с.

39. Солонцова Л.П. Методика обучения иностранным языкам: в 3 частях: учеб. для вузов (бакалавриат). Часть 3: История методов обучения иностранным языкам. М.: ВЛАДОС, 2018. 111 с.

40. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.

41. Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта основного общего образования Российской Федерации по

иностранному языку №1089, утвержденный приказом Министерства Образования и науки Российской Федерации от 5 марта 2004 года.

42. Форма № 76-РИК на начало 2015/2016 учебного года [Электронный ресурс] // Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: [http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее образование-Формы_2015-2016.aspx](http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Общее_образование-Формы_2015-2016.aspx) (дата обращения: 24.10.2019).

43. Холт Дж. Залог детских успехов. СПб.: Дельта, 1996. 480 с.

44. Чикишева О.В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста / О.В. Чикишева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 90-92.

45. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания: Библиотека духовной науки: русский архив ГА /пер. Д.Д. Виноградова. ГА 308, 1990.

46. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин // Под редакцией Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, стереотип. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 239-284.

47. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 82 тт. и 4 доп. тт. – М.: Терра, 2001.

48. Gabert E. Verzeichns der Äusserungen Rudolf Steiners über den Grammatik-Unterricht. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle, 1963. 80 s.

49. Isenberg E.J. What have we learned about homeschooling? // Peabody Journal of Education. 2007. Vol. 82. No 2—3. P. 387—409.

50. Kiersch J. Fremdsprachen in der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2016. 185 s.

51. Simmons N., Thompson T., Family and friends 3: Classbook – Oxford: Oxford University Press, 2009. 120 p.

52. Van Galen J. Ideology, curriculum, and pedagogy in home education [Электронный ресурс] // Education and Urban Society. 1988. Vol. 21. No 1. P. 52—68. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013124588021001006> (дата обращения: 19.11.2019).

Приложение А

Темы юнитов в УМК «Family and friends 3»

1. They're from Australia!
2. My weekend
3. My things
4. We're having fun at the beach!
5. A naughty monkey!
6. Jim's day
7. Places to go!
8. I'd like a melon!
9. What's the fastest animal in the world?
10. In the park!
11. In the museum
12. A clever baby!
13. The Ancient Egyptians
14. Did you have a good day at school?
15. Our holiday!

Приложение Б

Упражнения в УМК «Family and friends», направленные на развитие навыка говорения

1. Упражнения для построения диалогической речи (см. Рис.2, Рис.3).

1 Speaking Think of a boy or a girl. Ask and answer.

Jane, 8 Tom, 10 Ellie, 9 Billy, 8 Lisa, 9 Jack, 10 Zoe, 8 Carl, 8

is it a girl?
Where is she from?
How old is she?
It's Jane!

Yes, it is.
She's from the UK.
She's eight.

Рисунок 2 – Упражнение 1, страница 10 (упражнение для построения диалогической речи)

Согласно упражнению на рисунке 2, учащемуся предлагается выбрать и загадать одного из детей. Далее его партнер задает вопросы и пытается угадать, какой ребенок был выбран.

1 Speaking Ask and answer.

Biggest fruit	Fastest transport	Tallest animal	Smallest country	Slowest animal
a grape	a car	a cat	the UK	a monkey
an apple	a plane	a giraffe	the USA	a cheetah
a melon	a train	a lion	Russia	a horse

What's the slowest animal?
A monkey!

Рисунок 3 – Упражнение 1, страница 66 (упражнение для построения диалогической речи)

Упражнение на рисунке 3 предполагает отработку грамматической конструкции превосходной степени прилагательных. Обучающиеся работают

в паре. Один задает вопрос о том, что или кто является «самым» из предложенных вариантов, второй отвечает.

Speaking

2 Ask and answer about you.

get up have breakfast start school
finish school have dinner go to bed

What time do you get up?
I get up at half past seven.

What time do you have breakfast?
I have breakfast at quarter to eight.

Рисунок 4 – Упражнение 2, страница 47 (упражнение для построения диалогической речи)

С помощью упражнения на рисунке 4 обучающиеся обсуждают свой распорядок дня. Один спрашивает, в какое время его партнер делает то или иное действие, второй отвечает.

2. Упражнения для построения монологической речи (см. Рис.5, Рис.6).

Упражнение на рисунке 5 является послетекстовым этапом. Обучающимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы после него.

4 Read and answer the questions.

- 1 Why do Japanese schools have Sports Days in autumn?
- 2 Why do British schools have Sports Days in summer?
- 3 What do Japanese children do the week before the Sports Day?
- 4 Do you have Sports Day at your school?
- 5 Who is your favourite teacher? Why?

Рисунок 5 – Упражнение 4, страница 117 (упражнение для построения монологической речи)

1 **Speaking** Look and say. Tick (✓) or cross (X).

watch television cook play the guitar
 listen to music play football

You	✓				
Your friend					

*I listened to music yesterday.
I didn't watch TV yesterday. I ...*

Рисунок 6 – Упражнение 1, страница 98 (упражнение для построение монологической речи)

На рисунке 6 представлено упражнение, в котором учащимся нужно рассказать о том, что они делали либо не делали вчера. Также они должны отметить, что делали либо не делали вчера их одноклассники.

3. Упражнения с игровой формой работы (см. Рис. 7 и Рис. 8).

1 Listen and tick (✓). 103

1

2

3

4

Speaking

2 Look at the pictures. Play the game.

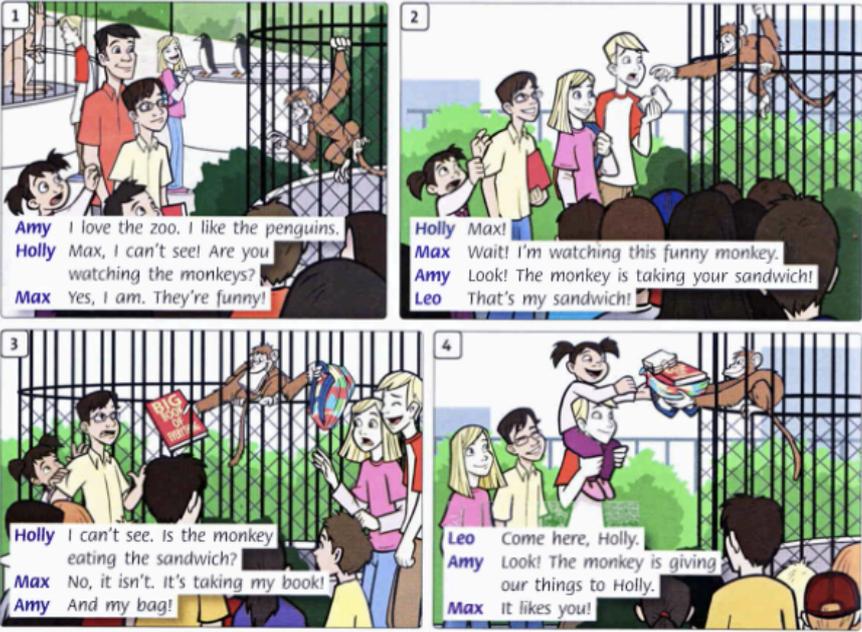
blond hair / brown hair a red bike / a blue bike
 a big house / a small house cheerful / miserable

He had blond hair when he was a boy.

*False! He didn't have blond hair.
He had brown hair.*

Рисунок 7 – Упражнение 1, страница 91 (упражнение с игровой формой работы)

2 Listen and read.  41



1
Amy I love the zoo. I like the penguins.
Holly Max, I can't see! Are you watching the monkeys?
Max Yes, I am. They're funny!

2
Holly Max!
Max Wait! I'm watching this funny monkey.
Amy Look! The monkey is taking your sandwich!
Leo That's my sandwich!

3
Holly I can't see. Is the monkey eating the sandwich?
Max No, it isn't. It's taking my book!
Amy And my bag!

4
Leo Come here, Holly.
Amy Look! The monkey is giving our things to Holly.
Max It likes you!

36 Unit 5 Zoo animals

Lesson Two Grammar

1 Listen to the story again and repeat. Act.

Рисунок 8 – Упражнение 1, страница 36 (упражнение с игровой формы работы)

Упражнение, представленное на рисунке 7, предполагает игру «True or false». Прежде, чем выполнять данное упражнение, учащиеся слушают информацию про мальчика. Далее один из обучающихся называет какой-то факт, а второй должен или подтвердить, или опровергнуть его.

Упражнение на рисунке 8 предполагает, что учащиеся прочитают текст, а затем разыграют его по ролям.

Приложение В

I. Упражнения для выполнения на уроках

1. Упражнение «A family tree».

Цель: закрепление лексики по теме *They're from Australia*; развитие навыков коммуникации через умение задавать вопросы и отвечать на них.

Описание: Обучающиеся дома подготавливают свое семейное древо. Оно должно включать в себя фотографии и описания родственников (бабушка, дядя, племянник и тд), а также информацию, в какой стране они родились и где живут сейчас. На уроке обучающиеся рассказывают и показывают свое древо, после чего задают одноклассникам вопросы по следующей карточке-опоре:

Who is it?

Where is he/she from?

2. Упражнение «Hypnosis session»

Цель: развитие навыков языковой догадки и критического мышления.

Описание: Ученики закрывают глаза, забывают обо всем, кроме своих ощущений. Они отправляются в волшебное путешествие, маршрут которого объявляет учитель. Для более эффективного выполнения можно включать шумовые заставки для каждого места. Ученики должны описать, что они видят, слышат и ощущают в каждом месте, названном учителем.

- *You are in the cafe.*
- *You are on the beach.*
- *You are in the supermarket.*
- *You are in the forest.*
- *You are at the children's playground.*
- *You are in the cinema.*
- *You are in the hospital.*

3. Упражнение «Let's organize a holiday»

Цель: развитие умение работать в группе, выполнять единые цели и задачи, прислушиваться к мнению партнеров.

Описание: В начале работы учитель предлагает придумать учащимся названия несуществующих праздников (например, Potato Festival, Flower Festival, Monkey Festival, Apple Festival и т.п.). Все праздники записываются на доске. После этого учитель делит учащихся на группы. Каждая группа должна выбрать свой праздник и подумать над тем, как проходит этот праздник. Потом представители из каждой команды презентуют данный праздник, а другие команды пытаются отгадать, что это за праздник.

4. Упражнение «Facial expression»

Цель: закрепление лексики по теме *My weekend*; развитие навыков языковой догадки и невербальной коммуникации.

Описание: выбирается один ведущий, который изображает определенное действие (например, play wooden spoons, light fireworks, eat delicious food и т.п.) Задача других – отгадать, что изображает ведущий. Кто отгадывает первым – становится ведущим.

5. Упражнение «Sough»

Цель: повторение модального глагола *can*; развитие навыка воображения.

Описание: учитель предлагает учащимся отвернуться, а затем стучит по разным предметам (по парте, доске, окну и т.д.). Учащиеся должны угадывать и называть предметы, используя определенный тип высказывания.

6. Упражнение «My favourite place in our city»

Цель: закрепление лексического материала по теме *My weekend*, развитие навыков пространственного ориентирования.

Описание: обучающимся предлагается сделать рекламный буклет своего любимого места в городе. Это могут быть различные музеи, выставки, парки, театры и т.д. В буклете следует разместить следующую информацию: где находится это место, что там можно делать.

7. Упражнение «Breakfast time»

Цель: повторение лексического материала по теме *Food*; отработка грамматических конструкций с глаголами *have/has* и *like*.

Описание: Учитель раздает карточки, на которых нарисованы продукты (см. Приложение Г). Это завтрак, который дала мама каждому ученику, когда он уходил в школу. Задача учеников в парах выяснить, что положили в ланч-бокс его соседа и любит ли он это.

Карточка-опора:

Have you got ...? Yes, I have/ No, I haven't
Do you like ...? Yes, I like/ No, I don't like

8. Упражнение «Рифмовка»

Цель: закрепление нового материала путем заучивания рифмованных строк.

Описание: рифмовки могут использоваться как для запоминания новой лексики или грамматических правил, так и для улучшения дикции и произношения. Примеры рифмовок:

This is a family
Let's count them and see,
How many there are,
And who they can be.
This is the mother
Who loves everyone.
And this is the father
Who is lots of fun.
This is my sister
She helps and she plays,
And this is the baby
He's growing each day

*Some people live in the city
Where the houses are very tall.
Some people live in the country
Where the houses are very small.
But in the country where the houses are small,
The gardens are very big.
And in the cities where the houses are tall
There are no gardens at all.*

*Higglety, pigglety, pop!
The dog has eaten the mop;
The pig's in a hurry,
The cat's in a flurry,
Higglety, pigglety, pop!
Hickory, dickory, dock,
The mouse ran up the clock.
The clock struck one,
The mouse ran down,
Hickory, dickory, dock.
Hey diddle, diddle,
The cat and the fiddle,
The cow jumped over the moon;
The little dog laughed
To see such sport,
And the dish ran away with the spoon.
Diddle, diddle, dumpling, my son John,
Went to bed with his trousers on;
One shoe off, and one shoe on,
Diddle, diddle, dumpling, my son John.*

1. Задание «Stories about my family»

Описание: задание описания выходного дня. Используя социальную сеть Instagram обучающиеся в режиме реального времени показывают и рассказывают о своей семье. Все видео выкладываются во вкладку Stories, всего должно быть 8-10 видео (можно больше по желанию обучающихся). В видео представлена следующая информация: имя, возраст, день рождения, любимое время года/еда/развлечение, хобби. Помощь родителей при выполнении данного задания приветствуется.

2. Задание «In the zoo»

Описание: задание для выходного дня. Учитель организует выезд в зоопарк. В ходе прогулки по зоопарку обучающиеся вспоминают название разных животных, а также рассказывают, что они могут делать.

Задания подобного рода могут выполняться ежедневно в повседневных ситуациях. Например, во время прогулки обучающиеся могут описывать то, что они видят вокруг себя: людей и их действия, объекты, погоду и т. д.

3. Чтение живых книг

Описание: обучающимся предлагается прочитать произведение «Very hungry caterpillar». После прочтения предполагается обсуждение с частичным пересказом. Чтобы обучающимся было легче это делать, на доске имеется план в виде вопросов:

Who is the main character?

What did caterpillar eat on Monday/Tuesday/Wednesday/Thursday/Friday?

Why did she have a stomachache?

What did she eat on Sunday?

What is the end of the story?

Приложение Г

Картинки к заданию «Breakfast time»



Приложение Д

Критерии оценивания уровня сформированности диалогической речи

Оценка «отлично» ставится, если:

Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей. Учащийся демонстрирует навыки и умения речевого взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор. Используемый языковой материал соответствует поставленной задаче. Лексические и грамматические ошибки практически отсутствуют.

Речь учащегося понятна: он не допускает фонематических ошибок, практически все звуки в потоке речи произносит правильно, соблюдает правильный интонационный рисунок. Объем высказывания – не менее 3-4 реплик с каждой стороны.

Оценка «хорошо» ставится, если

Учащийся логично строит диалогическое общение в соответствии с коммуникативной задачей. Учащийся в целом демонстрирует навыки и умения языкового взаимодействия с партнером: способен начать, поддержать и закончить разговор. Используемый словарный запас и грамматические структуры соответствуют поставленной задаче. Могут допускаться некоторые лексические ошибки, не препятствующие пониманию. Речь понятна: нет фонематических ошибок, практически все звуки в потоке речи произносит правильно, в основном соблюдает правильный интонационный рисунок. Объем высказывания менее заданного: 3 - 4 реплики с каждой стороны.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если:

Учащийся логично строит диалог в соответствии с коммуникативной задачей. Однако не стремится поддержать беседу. Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной задаче. Фонематические, лексические и грамматические ошибки не затрудняют

общение. Но встречаются нарушения в использовании лексики, - допускаются отдельные грубые грамматические ошибки. Общеизвестные и простые слова произносятся неправильно. Объем высказывания менее заданного: 3 - 4 реплики с каждой стороны.

Оценка «неудовлетворительно» ставится, если:

Задача не выполнена. Учащийся не умеет строить диалогическое общение, не может поддержать беседу. Используется крайне ограниченный словарный запас, допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок.

Приложение Е

Критерии оценивания уровня сформированности монологической речи

Оценка «отлично» ставится, если:

Учащийся логично строит монологическое высказывание (описание, рассказ) в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Лексические единицы и грамматические структуры используются уместно. Ошибки практически отсутствуют. Речь учащегося понятна: практически все звуки в потоке речи произносятся правильно, соблюдается правильный интонационный рисунок. Объем высказывания - не менее 5 фраз

Оценка «хорошо» ставится, если:

Учащийся логично строит монологическое высказывание (описание, рассказ) в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Используемые лексические единицы и грамматические структуры соответствуют поставленной коммуникативной задаче. Учащийся допускает отдельные лексические и грамматические ошибки, которые не препятствуют пониманию его речи. Речь учащегося понятна, учащийся не допускает фонематических ошибок. Объем высказывания – не менее 5 фраз.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если:

Учащийся строит монологическое высказывание (описание, рассказ) в соответствии с коммуникативной задачей, сформулированной в задании. Но высказывание не всегда логично, имеются повторы, - допускаются лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Речь отвечающего в целом понятна, учащийся в основном соблюдает интонационный рисунок. Объем высказывания – менее 5 фраз

Оценка «неудовлетворительно» ставится, если:

Коммуникативная задача не выполнена. Содержание ответа не соответствует поставленной в задании коммуникативной задаче. Допускаются многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание. Речь плохо воспринимается на слух из-за большого количества фонематических ошибок.

Приложение Ж

Таблица 1. - Уровень сформированности слухо-произносительного навыка в контрольной и экспериментальной группе на констатирующем этапе.

Контрольная группа (общеобразовательный класс)			Экспериментальная группа (класс хоумскулеров)		
№	Фамилия	Оценка	№	Фамилия	Оценка
1	Гуляева В.	3	1	Архипцева Л.	4
2	Добролюбов Г.	4	2	Ефимова А.	4
3	Ивлева Е.	5	3	Лисянская А.	3
4	Петрова Ю.	3	4	Махонина А.	4
5	Шатрова М.	4	5	Чекмасова С.	5
Средний балл		3,8	Средний балл		4

Приложение 3

Таблица 2. - Уровень сформированности слухо-произносительного навыка в контрольной и экспериментальной группе на обобщающем этапе.

Контрольная группа (общеобразовательный класс)			Экспериментальная группа (класс хоумскулеров)		
№	Фамилия	Оценка	№	Фамилия	Оценка
1	Гуляева В.	3	1	Архипцева Л.	5
2	Добролюбов Г.	3	2	Ефимова А.	5
3	Ивлиева Е.	5	3	Лисянская А.	4
4	Петрова Ю.	4	4	Махонина А.	4
5	Шатрова М.	4	5	Чекмасова С.	5
Средний балл		3,8	Средний балл		4,6

В экспериментальной группе на констатирующем этапе средний балл был 4, в контрольной 3,8. На этапе контрольного среза экспериментальная группа показала средний балл 4,6, увеличив показатель на 15%. Контрольная группа не изменила результат. Также хотим отметить, что в экспериментальной группе после проведенного эксперимента не осталось обучающихся, которые бы ответили на оценку «удовлетворительно».

