

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

Выпускающая кафедра: кафедра английского языка

Бейльман Виктор Владимирович

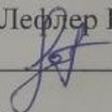
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование социолингвистической компетенции в иноязычной
профессиональной коммуникации в основной школе на материале
проблемного обучения**

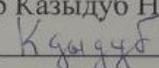
Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) магистерской программы «Теория и практика
профессиональной коммуникации в иноязычной образовательной среде»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой английского языка
к. филол. наук, доцент Лефлер Н.О.

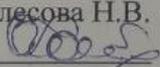
« 4 » 05 2023 г. 

Руководитель магистерской программы
д-р. филол. наук, профессор Казыдуб Н.Н.

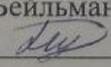
« 4 » 05 2023 г. 

Научный руководитель

к. филол. наук, доцент Колесова Н.В.

« 4 » 05 2023 г. 

Обучающийся Бейльман В.В.

« 3 » 05 2023 г. 

Оценка отлично

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	8
1.1. Понятие и структура социолингвистической компетенции.....	8
1.2. Сущность и особенности проблемных методов обучения	18
1.3. Виды проблемных методов обучения.....	28
Выводы по главе 1.....	32
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	35
2.1 Анализ методики формирования социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight».....	35
2.2 Методические рекомендации по формированию социолингвистической компетенции обучающихся основной школы	46
2.3 Анализ эффективности применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции....	66
Выводы по главе 2.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	77
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ В	92

ВВЕДЕНИЕ

Развитие современного образования в рамках антропоцентрической парадигмы обращается к развитию личности в целом, ее компетенций и способностей решать проблемы, принимать ответственность за результаты своих действия. Вследствие этого процесс овладения иностранной культурой, особенностями социума и языком подразумевает значительные изменения. Этот факт является наиболее важным, поскольку вектор внимания от владения языком смещается на овладение языком как способом взаимодействия с представителями другой культуры. Следовательно, методы обучения перенаправляются на формирование способности использовать язык адекватно коммуникативной ситуации.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, социолингвистическая компетенция является одной из дискуссионных компетенций, поскольку ей до сих пор не найдено четкое место в системе компетенций, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию. Во-вторых, признается большая значимость проблемного обучения иностранным языкам, в частности, в формировании социолингвистической компетенции. Однако, несмотря на это, в практике преподавания английского языка проблемные методы обучения используются не часто, а социолингвистическая компетенция посредством проблемного обучения практически не формируется. В теоретическом аспекте выделяется лишь небольшое количество исследований, посвященных использованию проблемности как средству формирования социолингвистической компетенции. Так, мы выявили только два исследования: О. А. Борисовой [Борисова, 2021] и О. А. Акулиной [Акулина, 2019], которые отражают главные принципы проблемного обучения на уроках английского языка с целью формирования социолингвистической компетенции. С другой стороны, многие современные исследователи направляют свое внимание отдельно на проблемное обучение [Калинина, 2020; Кисметова, 2021; Яшина, 2022] и на значимость формирования

социолингвистической компетенции в современной методике преподавания иностранных языков [Ибрагимова, 2022; Мадаминова, 2021; Савкина, 2020].

Актуальность исследования также подтверждается рядом противоречий, имеющих место в теории и практике формирования социолингвистической компетенции учащихся основной школы:

- между заявленными в нормативных документах требованиями к уровню владения учащимися социолингвистической компетенции и реальным уровнем ее развития у учащихся основной школы

- между общепринятой в социолингвистике и методике обучения иностранным языкам значимости социолингвистической компетенции для успешной межкультурной коммуникации и отсутствием лингводидактического описания ее структуры для определения содержания обучения и разработки методических рекомендаций;

- между осознанием учителя основной школы необходимости целенаправленного формирования социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку и отсутствием в УМК по английскому языку проблемных упражнений для ее развития.

Актуальность и противоречия позволили выделить проблему исследования: какие методические рекомендации являются наиболее эффективными для формирования социолингвистической компетенции учащихся основной школы посредством принципов проблемного обучения?

Объектом исследования является социолингвистическая компетенция, развиваемая на уроках английского языка в основной школе.

Предметом исследования стало проблемное обучение как один из эффективных способов формирования социолингвистической компетенции в 6 классах общеобразовательной школы.

Цель исследования заключается в проведении исследования и составлении методических рекомендаций по использованию проблемного обучения как средства формирования социолингвистической компетенции учащихся основной школы.

Гипотеза исследования: формирование социолингвистической компетенции у учащихся основной школы будет эффективным, если использовать весь дидактический потенциал проблемных методов обучения на уроках английского языка.

Цель исследования обуславливала постановку следующих исследовательских **задач**:

1. Рассмотреть понятие и структуру социолингвистической компетенции.
2. Изучить сущность и особенности проблемных методов обучения.
3. Привести виды проблемных методов обучения.
4. Провести анализ методики формирования социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6».
5. Разработать и описать методические рекомендации по формированию социолингвистической компетенции обучающихся основной школы.
6. Провести анализ эффективности применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена, во-первых, исследованиями в области методики преподавания иностранных языков (Л.С. Банникова [Банникова, 2006], И.Л. Бим [Бим, 2005], М.Н. Вятютнев [Вятютнев, 1984], Н.Д. Гальскова [Гальскова, 2013], М.В. Гамезо [Гамезо, 2003], И.А. Ильницкая [Ильницкая, 1994], А.В. Конышева [Конышева, 2007], М.И. Махмутов [Махмутов, 1972], Р.П. Мильруд [Мильруд, 1997], В.В. Сафонова [Сафонова, 1993] и др.), научными трудами в области лингвистики, лингвокультурологии и лингводидактики (Н.Ф. Алефиренко [Алефиренко, 2013], О.А. Корнилов [Корнилов, 2013] и др.), а также современными исследованиями проблемности в методическом аспекте (М.А. Ананьина [Ананьина, 2021], Н.С. Горина [Горина, 2022], С.А. Гудкова [Гудкова, 2018], Н.М. Дягилева [Дягилева, 2018], В.С. Киреева [Киреева,

2017], Т. Маргус [Маргус, 2007], Е.А. Митрофанова [Митрофанова, 2016], Д.М. Насырова [Насырова, 2014], М.Ф. Овчинникова [Овчинникова, 2008], Н.Ю. Пахомова [Пахомова, 2017] и др.); во-вторых, УМК по английскому языку «Spotlight» для шестого класса авторов Ю.Е. Ваулиной, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс [Ваулина, 2008].

Методы исследования включают:

- теоретические: изучение литературных источников по проблеме исследования, сравнение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение;
- эмпирические: педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ продуктов образовательной деятельности.

Основные этапы исследования:

- 1) анализ научной литературы, обобщение полученных данных;
- 2) анализ УМК, выявление процентного соотношения проблемных заданий, формирующих социолингвистическую компетенцию учащихся 6 класса;
- 3) разработка методических рекомендаций, положенных в основу цикла проблемных заданий, направленных на формирование у учащихся 6 класса социолингвистической компетенции;
- 4) апробация результатов исследования, проведение статистического анализа.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые разработаны методические рекомендации, направленные на формирование социолингвистической компетенции у учащихся 6 класса посредством проблемного обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и обобщении данных по вопросу проблемности в методике преподавания английского языка и сущности социолингвистической компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы на уроках английского языка в качестве дополнения к УМК «Spotlight-6» (3 модуль) с целью формирования

социолингвистической компетенции учащихся посредством проблемных методов.

База и выборка исследования: базой исследования стали две группы учащихся 6 класса: контрольный класс (12 человек) и экспериментальный класс (12 человек).

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

1.1. Понятие и структура социолингвистической компетенции

В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается повышенный интерес к способам формирования социолингвистической компетенции у учащихся разных возрастных групп, включая и учащихся основной школы. Такой интерес к данной компетенции вызван сменой общеобразовательной парадигмы с изучения собственно языка на соизучение языка и культуры, на диалог культур, на успешное формирование коммуникативных навыков при учете норм общения в иностранном языке. Более того, в современную эпоху образовательный процесс требует перехода статуса учащихся от пассивных слушателей к активным деятелям, а также смены роли учителя с главного источника знаний на консультанта и направляющего. В свете требований современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) главной задачей урока иностранного языка является не накопление знаний, не развитие умений навыков учащихся, а формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является социолингвистическая компетенция.

Собственно коммуникативные умения, как утверждает Н. Д. Гальскова, сегодня не так важны, как умение участвовать в диалоге культур. Следовательно, на сегодняшний день наиболее важным является развить у школьников способность реализовывать себя в диалоге культур, успешно участвовать в межкультурной коммуникации, является ли она условной или реальной [Гальскова, 2004, с. 72].

Исходя из данных требований современного образовательного процесса, урок иностранного языка нацелен на формирование коммуникативной компетенции. Если процитировать ФГОС, «требования к

предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать: 1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [ФГОС, 2022, с. 9].

Иноязычную коммуникативную компетенцию следует считать способностью учащихся, а также их готовностью участвовать в межличностной и межкультурной коммуникации как с носителями языка, так и в условной коммуникации с носителями родного языка на иностранном языке. В результате формирования иноязычной коммуникативной компетенции происходит реальное овладение изучаемым языком на практике. Более того, формирование коммуникативной компетенции необходимо с тем, чтобы воспитывать в процессе обучения полноценную личность, способную интегрироваться в мировой социум. Это означает, что при сформированной компетенции человек может пользоваться иностранным языком как родным, применять его для решения личных и профессиональных проблем, с целью чтения аутентичной литературы на иностранном языке, получения информации из разных источников, применять язык как средство международного общения в личной и профессиональной жизни.

Современная наука предполагает целый ряд моделей коммуникативной компетенции. Разные методисты описывают грамматическую и языковую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как составляющие коммуникативной компетенции. Чаще всего утверждается, что коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического. Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. Социолингвистический компонент, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и

другими компетенциями. Прагматический компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикация и др.). Существуют исследования, в которых в составе коммуникативной компетенции выделяют четыре отдельные компетенции в соответствии с основными видами речевой деятельности: компетенции в говорении, чтении, аудировании, письме. М. В. Вятютнев выделяет две компетенции – продуцирования и восприятия, в соответствии с процессами порождения и рецепции речи [Вятютнев, 1984, с. 72].

Итак, зарубежные и отечественные исследователи выделяют в данной компетенции неодинаковый набор компонентов, используя для их обозначения различные термины: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции». Можно говорить о двух вариантах компонентного состава коммуникативной компетенции: Европейском и Российском. Сопоставление Европейского и Российского вариантов показывает, что компоненты коммуникативной компетенции имеют много общего.

С точки зрения Российского подхода к определению базовых составляющих компетенции, основными компонентами анализируемой компетенции являются:

- языковая компетенция;
- речевая компетенция;
- социокультурная компетенция;
- компенсаторная компетенция;
- учебно-познавательная компетенция [Таюрская, 2015, с. 85].

Подобная классификация составляющих коммуникативной компетенции присутствует во многих исследованиях по педагогике. К примеру, подобного разграничения придерживаются также Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2004] и Е. В. Жук [Жук, 2011].

Общеввропейский вариант определения составляющих компетенции

предполагает выделение следующих компетенций:

- лингвистическая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- социокультурная компетенция;
- дискурсивная компетенция;
- стратегическая компетенция;
- социальная компетенция [Таюрская, 2015, с. 86].

Как видно из приведенных классификаций компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, только в общеевропейском стандарте социолингвистическая компетенция непосредственно входит в ее состав. Этой же точки зрения придерживаются западные исследователи М. Кэнейл [Canale, 1983], М. Свейн [Swain, 1980], С. Савиньон [Savignon, 1997]. Однако в отечественной методике социолингвистическая компетенция не является непосредственным компонентом коммуникативной компетенции. Тем не менее, она включается как субкомпетенция в состав социокультурной компетенции, например, в трудах И. Л. Бим [Бим, 2005], В. В. Сафоновой [Сафонова, 1993] и др. Есть и группа отечественных методистов, которые склоняются к мнению авторов западных методик и все же выделяют социолингвистическую компетенцию как самостоятельную составляющую коммуникативной компетенции: например, Ю. В. Манухина [Манухина, 2006], Ю. А. Сеница [Сеница, 2000], М. Ф. Овчинникова [Овчинникова, 2008].

По мнению М.А. Ананьиной, социолингвистическую компетенцию следует включать в структуру социокультурной компетенции, поскольку она связана с выражением культуры в языке, как и социокультурная компетенция [Ананьина, 2021, с. 806].

Итак, в более общем плане социолингвистическая компетенция – это способность учащихся выбирать те или иные языковые средства в процессе иноязычной коммуникации в зависимости от ситуации общения. Она касается коммуникативного поведения представителей разных культур,

которые часто отличаются друг от друга, несмотря на наличие некоторых универсальных черт речеповеденческих стратегий и тактик.

По мнению М. Ф. Овчинниковой, формирование социалингвистической компетенции в основной школе является необходимым, поскольку собственно лингвистические закономерности и их изучение на уроках английского языка не является достаточным основанием для реализации успешной коммуникации учащихся с носителями английского языка. Немаловажное значение в процессе общения имеют социальные факторы, которые определяют выбор тех или иных лексических и грамматических единиц для эффективной коммуникации на иностранном языке [Овчинникова, 2008, с. 3]. В связи с этим в современной методике преподавания иностранных языков потребность ориентации обучения на национально-культурную специфику изучения языка является насущной и неоспоримой. Это может быть как бессознательное освоение коммуникативного поведения представителей англоязычной культуры, так и целенаправленное изучение особенностей лингвокультурного сообщества, говорящего на изучаемом языке.

Современные исследователи приводят разнообразные определения понятия «социалингвистическая компетенция». Так, О. Е. Ломакина определяет социалингвистическую компетенцию как «совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для использования и преобразования языковых форм в зависимости от ситуации общения, которая обусловлена задачей, темой, местом общения, социальными и коммуникативными ролями общающихся» [Ломакина, 2006, с. 478]. В данном определении прослеживаются главные характеристик социалингвистической компетенции, отличающие ее от других компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

По мнению Ю. А. Сеницы, под социалингвистической компетенцией следует понимать «владение набором языковых средств и способность осуществить их выбор в зависимости от основных аспектов контекста, в

котором протекает общение, от общепринятых, соответствующих традициям определенного социума правил использования языка, а также от конкретной ситуации общения, а именно – от таких ее элементов, как коммуникативные цели, намерения, основные характеристики коммуникантов (их статусные и ситуационные роли), тема и обстановка (место)» [Синица, 2000, с. 14]. Это определение более подробное и включает в себя основные характеристики социолингвистической компетенции, которые необходимо принимать во внимание при изучении иностранного языка в основной школе.

С нашей точки зрения, оптимальное определение социолингвистической компетенции приводится в труде М. Ф. Овчинниковой. Под социолингвистической компетенцией ученый понимает «способность языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингвокультурного сообщества» [Овчинникова, 2008, с. 10]. Данное определение будет использоваться в настоящем исследовании.

Одним из дискуссионных вопросов, касающимся социолингвистической компетенции, является выделение компонентов структуры компетенции. Каждый ученый вкладывает собственное понимание в составляющие данной компетенции.

Например, М. Ф. Овчинникова считает, что владение социолингвистической компетенцией предполагает следующее:

- 1) владение нормами и установками культуры страны изучаемого языка;
- 2) знаний социокультурных и социальных правил использования иностранного языка в культуре его употребления;
- 3) реализация коммуникативного намерения, осуществление речевого действия и получение результата в виде реакции собеседника;

- 4) знание правил организации разных типов дискурса;
- 5) понимание ситуации общения и коммуникация, исходя из этого понимания;
- 6) осознание социальных ролей собеседников, исходя из их речевого взаимодействия;
- 7) использование умения воспринимать информацию, исходя из установок конкретного общества [Там же, с. 9-10].

В статье М. А. Ананьиной структура социолингвистической компетенции несколько иная и включает в себя:

- лингвострановедческую информацию, выраженную языковыми средствами;
- функциональные стили (формальный, неформальный, деловой и др.);
- слова в стилистической функции;
- умение воспринимать и воспроизводить выразительные и образные приемы;
- умение понимать переосмысленное значение слов [Ананьина, 2021, с. 807].

Н. Ф. Алефиренко [Алефиренко, 2013, с. 115] и О. А. Корнилов [Корнилов, 2013, с. 139] дополнительно добавляют к этому списку прецедентные феномены, которые, по их мнению, также следует включать в состав социолингвистической компетенции. Причем они отмечают большую сложность изучения этого компонента социолингвистической компетенции или даже невозможность полного овладения этой базой в основной школе.

Н. С. Горина утверждает, что в состав социолингвистической компетенции следует включать даже диалекты и акценты, т.е. фонетические особенности английского языка, которые указывают на особенности социальной принадлежности, места жительства, происхождения, расы, рода занятий человека. Все эти особенности проявляются на разных языковых и внеязыковых уровнях: на уровне грамматики, фонетики, лексики, паралингвистики, кинесики [Гудкова, 2018, с. 158].

По мнению Т. Маргус, в состав социолингвистической компетенции следует также включать элементы невербальной коммуникации. С точки зрения этого исследования, знание этих элементов может оказать большое влияние на успешность межкультурной коммуникации. К невербальным элементам коммуникации он относит:

- расстояние между собеседниками, принятое и комфортное в той или иной культуре;
- иерархические отношения между собеседниками;
- конфиденциальная атмосфера;
- правила обмена информацией [Маргус, 2007, с. 118].

Более полно структура социолингвистической компетенции представлена в исследовании М. Ф. Овчинниковой:

1) социолингвистические знания: социолингвистические условия коммуникативной ситуации (социальные роли, статусы участников речевого акта, цели высказывания), модели поведения в разных ситуациях, принятые в той или иной лингвокультуре, невербальные компоненты общения, собственные лингвистические значения, включая прагматические клише, формулы речевого этикета, выражения народной мудрости, лингвострановедческие знания (реалии, фоновая и коннотативная лексика, имена собственные);

2) социолингвистические навыки: навыки распознавания лингвистических маркеров социальных отношений, места проживания собеседников и их этнической принадлежности, рода занятия, форму речевого общения, регистров общения, а также навыки использования данных маркеров в речи и тексте;

3) социолингвистические умения: умение организовать речевое подведение в разных видах речевой деятельности, умение инициировать и устанавливать контакты, заканчивать общение с учетом норм страны изучаемого языка, осуществлять межкультурные контакты в разных сферах общения (социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной),

умение адекватно реагировать на ответные реплики и поведение собеседников, умение участвовать во всех сферах функционального использования языка, умение распознавать и выбирать регистры общения, умение различать стилистические варианты речевых единиц, умение дифференцировать синонимы внутри тематических групп, правильно интерпретировать слова и выражения в соответствии с социолингвистической реальностью;

4) отношения действительности: толерантность по отношению к различиям в родной и иностранной культуре, ориентация на осуществление успешной коммуникации, на социолингвистическую непредвзятость, восприимчивость к обнаружению общего и различного в двух культурах, развитие эмпатии [Овчинникова, 2008, с. 11].

Следует отметить, что формирование социолингвистической компетенции может быть успешно только на определенном уровне изучения английского языка, а также при определенных возрастных рамках обучающихся. Так, по мнению психолога методиста М. В. Гамезо, социолингвистическая компетенция более эффективно формируется на среднем этапе обучения, т.е. в основной школе. Это связано со следующими характеристиками среднего школьного возраста:

- психические новообразования;
- развитие абстрактного и обобщающего мышления;
- изменение социальной позиции учащихся;
- становление общей культуры речи;
- смена мотивов обучения, которые получают более личностный смысл

[Гамезо, 2003, с. 233].

Также, вслед за Т. Маргусом, выделим возможные уровни сформированности социолингвистической компетенции у школьников:

1. Низкий уровень.

Учащиеся данного уровня сформированности социолингвистической компетенции умеют общаться лишь в некоторых коммуникативных

ситуациях, показывают довольно поверхностное знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, испытывают сложности при выборке форм вербальной коммуникации, неправильно реагируют на реплики собеседника, имеют недостаточные фоновые знания, что усложняет коммуникативный процесс.

2. Средний уровень.

Учащиеся данного уровня сформированности социолингвистической компетенции умеют использовать некоторые модели речевого поведения, исходя из ситуации общения. Они могут общаться с носителями изучаемого языка довольно легко, поскольку имеют достаточный уровень фоновых знаний. Этикетные формы подбираются ими довольно легко. Они могут принимать участие в неформальной беседе на бытовые темы, не испытывают потребности в адаптации иноязычной речи.

3. Высокий уровень.

Учащиеся данного уровня сформированности социолингвистической компетенции легко и грамотно используют набор речевых моделей, спонтанно и быстро изъясняются на иностранном языке, свободно используют приемы невербального выражения, паралингвистические средства коммуникации. Они имеют довольно большой объем фоновых знаний, что делает транскультурное взаимодействие максимально успешным. Они уверенно себя чувствуют в любой коммуникативной действительности, знают идиоматические обороты, разговорные фразы [Маргус, 2007, с. 119].

Таким образом, можно сделать вывод, что социолингвистическая компетенция – это способность учащихся организовать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения, коммуникативной цели, намерений, социальных статусов и ролей коммуникантов, типа дискурса и норм конкретного лингвокультурного сообщества. В структуру социолингвистической компетенции включаются социолингвистические знания, умения и навыки, которые репрезентируются в знаниях функциональных стилей, навыках и умениях различать и воспроизводить в

речи лингвострановедческую информацию, прецедентные феномены, реалии, слова в стилистической функции, слова в переосмысленном значении, а также способность различать элементы невербальной коммуникации, акценты и диалекты и соблюдать правила обмена информацией в стране изучаемого языка.

1.2. Сущность и особенности проблемных методов обучения

Одним из эффективных способов формирования социолингвистической компетенции в основной школе, который приобретает сегодня все большую популярность, является проблемное обучение. Несмотря на то, что проблемному обучению уделяется повышенное внимание только на современном этапе, все же эта технология обучения появилась достаточно давно. По утверждению Т. Маргуса, технология проблемного обучения зародилась и стала активно использоваться в преподавании медицины в конце 60-х гг. XX в. в зарубежной действительности, где она называлась «problem-based learning». В 80-е гг. XX в. в университете Нью-Мексико была разработана новая технология в обучении, которая была принята Медицинской школой Университета Гарварда. Только после этого технология проблемного обучения стала применяться и при обучении другим дисциплинам, таким как экономика, педагогика, архитектура, юриспруденция, политология и др. [Манухина, 2006, с. 142]. Сегодня же расцвет данной технологии обучения отмечается и в практике преподавания иностранных языков.

Теоретические корни проблемного обучения исходят из гуманистической теории и когнитивного подхода в преподавания. Данные теории подходы основываются на обучении через опыт, что характерно и для современного проблемного обучения. На традиционном уроке такая передача знаний дает большие преимущества как учащимся, так и учителю.

Так, раньше учитель транслировал готовые знания учащимся. Сегодня же ученики получают возможность самостоятельно разработать какую-либо проблему. Меняется и начальная цель самого обучения: на уроках сегодня не передают знания, а направляют ход работы учащихся по приобретению этих знаний.

В терминологическом аспекте анализируемое в данной работе обучение чаще всего называется «проблемное обучение». С другой стороны, терминологический аппарат данного понятия не является до конца разработанным. Так, в методических исследованиях последних лет можно обнаружить термины «проблемно-ориентированное обучение» [Дягилева, 2018], «проблемно-поисковое обучение» [Киреева, 2017], «проблемно-проектное обучение» [Сафонцева, 2012], «проблемно-информационное обучение» [Осипова, 2021].

Тем не менее, термин «проблемное обучение» используются шире и чаще, чем остальные.

Определения понятия проблемного обучения также разнообразны в научной литературе. Так, А. О. Пирожкова понимает под проблемным обучением «такую организацию процесса обучения, которая основана на ситуации, определении и решении проблемы» [Пирожкова, 2021, с. 146].

Согласно Н.М. Дягилевой, проблемное обучение – это «тип обучения, для которого характерна организация поисковой, творческой деятельности учащихся, то есть опора на их исследовательский рефлекс саморазвития, что способно значительно повысит мотивацию изучения иностранных языков» [Дягилева, 2018, с. 94].

М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как «тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности: процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности

учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций» [Махмутов, 1972, с. 30].

Помимо термина «проблемное обучение», в методике преподавания иностранных языков активно используются смежные термины, такие как «проблемная задача» / «проблемное задание» и «проблемная ситуация». С одной стороны, они являются синонимами. С другой стороны, есть и ряд важных отличий.

Так, под проблемной задачей или заданием понимается «форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными» [Николаева, 2017, с. 3]. Главной характеристикой проблемного задания является особая форма организации учебного материала, где заранее задаются условия и неизвестные данные, даются указания для самостоятельной поисково-познавательной деятельности учащихся, которая направлена на получение определенного результата за счет использования необходимого языкового материала.

Что касается проблемной ситуации, она определяется как «состояние умственного затруднения учащихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения поставленной задачи» [Там же, с. 3]. Проблемными могут быть ситуации с недостающими или, наоборот, избыточными данными, с ошибочными утверждениями, неизвестными объектами или условиями деятельности, различными точками зрения на один и тот же вопрос и др.

С нашей точки зрения, проблемное обучение – это использование на уроке английского языка проблемных заданий с обрисовываем конкретных проблемных ситуаций. Например:

«Imagine that you have established an excursion agency. Work out its activities and present it in the class». При выполнении такого задания учащимся задается конкретная проблемная ситуация (открытие агентства по

организации экскурсий), точное проблемное задание (обрисовать маршрут деятельности агентства), что приводит к реализации проблемного обучения в целом: учащиеся самостоятельно выбирают страну для осуществления деятельности агентства или город, разделяются на группы, определяются с целями, высказывают собственные мнения.

Проблемное обучение относится к активным методам обучения, по утверждению Л. С. Банниковой [Банникова, 2006, с. 68]. Это связано с тем, что учащиеся вступают в роли активных деятелей, а не пассивных слушателей на уроках. Однако мы считаем, что проблемное обучение следует относить к интерактивной форме деятельности на уроке, поскольку учащиеся получают возможность активно взаимодействовать друг с другом, а не только с учителем.

Сущность проблемного обучения заключается в постановке задач перед учащимися, моделировании проблемной ситуации, поощрении учащихся к исследованию, творчеству, обогащению и опыту за счет поиска информации. Школьники получают новую информацию за счет наращивания опыта решения задач. Этот тип обучения фокусируется, при том, не на проблемах с единственно возможным решением, а, напротив, позволяет развить познавательную деятельность за счет поиска разных альтернативных способов решения поставленной проблемы. В результате решения проблемных задач учащиеся получают возможность развивать навыки критического анализа ситуации, обучаются в командной среде и групповой работе [Пирожкова, 2021, с. 146].

В психологическом аспекте решение проблемных задач позволяет научить учащихся умственно взаимодействовать друг с другом и с объектом изучения, искать новые, ранее не известные им знания или вычленять новые способы деятельности для решения конкретных проблемных ситуаций. В результате проблемного обучения происходит переход от действий к самостоятельной постановке соответствующих вопросов [Горина, 2022, с. 13].

Сравним главные особенности проблемного обучения, по сравнению с традиционным методом обучения:

1. Роль учителя.

При традиционном обучении учитель выступает в роли источника знания и транслятора этого знания. В проблемном обучении учитель меняет свою роль: он становится помощником, координатором работы учащихся. Он направляет учащихся на самостоятельный поиск путей решения проблемы, способствует совместному анализу ситуации, объясняет содержание сложных понятий, побуждает мыслительную деятельность посредством наводящих вопросов, которые часто отличаются провокационностью, подталкивает к самостоятельной мыслительной деятельности.

2. Способ получения знания.

При традиционном методе обучения знания передаются от учителя к ученику. В проблемном обучении учащиеся получают знания, благодаря самостоятельным исследованиям.

3. Цель изучения.

В традиционном обучении цель изучения сообщается учителем. Однако учащийся может не понимать значимость темы и вообще получения этих знаний. При обучении посредством проблемного метода учащиеся понимают ценность новых знаний за счет возникновения проблемной ситуации и постановки проблемной задачи.

4. Взаимодействие на уроке.

На традиционном уроке учащиеся обычно учатся индивидуально, не перерабатывая собственные идеи. При проблемном обучении происходит взаимодействие учащихся. Они обсуждают собственные идеи и суждения, сравнивают свои результаты с результатами их одноклассников.

5. Результат обучения.

В ходе традиционного урока учащиеся лишь поверхностно понимают проблемы, поскольку знания не пропускаются через собственный опыт. Напротив, в ходе проблемного обучения учащиеся приобретают знания,

которые необходимы им для решения определенной проблемной ситуации. Учащиеся проводят собственное исследование, учатся в результате этого анализировать, критически мыслить. В результате и проблема глубоко понимается каждым школьником.

6. Оценка знаний.

В формате традиционного урока оценивание происходит чаще всего за счет письменного или устного экзамена. В проблемном обучении контроль знаний может быть комбинированным, включая и экзамены, и письменные, отчеты, и проекты, и даже формы взаимо- и самоконтроля [Пахомова, 2017, с. 143].

Главным преимуществом введения проблемного метода обучения в урок английского языка является повышенная мотивация к выполнению занятий. В результате большего интереса частично снимается языковой барьер, а также появляются новые, часто даже внутренние стимулы к речевой деятельности как в устном, так и в письменном виде [Дягилева, 2018, с. 94].

Еще одним преимуществом проблемного метода обучения английскому языку является самостоятельное добывание знаний учащимися путем включения творческой деятельности, а также получения прочных и действенных результатов обучения.

С другой стороны, есть и ряд недостатков проблемного метода обучения, которые выделяются, в частности, А. В. Коньшевой:

- слабая управляемость урока и деятельности учащихся, включая и их познавательную деятельность;
- часто недостаточный уровень освоения английского языка в отдельных группах учащихся;
- большие затраты времени на достижение запланированных целей урока, нежели при традиционной методике обучения;
- частая нехватка времени на более тщательное изучение определенной темы;
- непривычная форма работы для учащихся, исходя из частого

отсутствия проблемных заданий в традиционных УМК по английскому языку;

- трудность вовлечения в проблемную деятельность учащихся с более слабым уровнем освоенности английского языка;

- риск перехода дискуссии в спор [Коньшева, 2007, с. 146].

Проблема в ходе проблемного обучения является движущей силой, «своего рода отправной точкой на пути к получению знаний» [Пахомова, 2017, с. 143]. Учащиеся сами составляют план решения поставленной проблемы, получения новых знаний. Алгоритм изучения проблемы также составляется учащимися самостоятельно. Учителю остается направлять их действия, корректировать способы получения знания.

Отличительными особенностями проблемного обучения, по мнению Е. А. Митрофанова, является включение элемента новизны в плане содержания, обязательное включение препятствий на пути достижения целей. С другой стороны, проблемные ситуации должны всегда соответствовать возможностям учащихся, их возрасту, интересам, имеющимся знаниям и их применению в новых ситуациях. Показателем проблемной является наличие поисковой деятельности. В структуру поисковой деятельности в ходе проектной деятельности входят:

- постановка проблемы;

- выдвижение предположений о развитии событий;

- доказательство решения проблемы;

- проверка правильности решения поставленной проблемы

[Митрофанова, 2016, с. 196].

В проблемной ситуации, применяемой на уроке английского языка, выделяются две стороны:

- 1) объективная сторона, которая отражает противоречие между сложностью задачи и недостаточными средствами для ее преодоления;

- 2) субъективная сторона, которая является процессом осознания данных противоречий [Клещева, 2014, с. 208].

Обеим этим сторонам соответствует проблемная задача. В сознании учащихся она вызывает особое психическое состояние, которое приводит к появлению потребности в получении новых знаний.

Еще одной немаловажной особенностью проблемного метода обучения является тот факт, что проблемные ситуации могут внедряться в любой этап урока английского языка. Они могут использоваться при объяснении новых явлений, при их закреплении или даже в рамках контроля знаний [Насырова, 2014, с. 78].

В структуру проблемного задания входит:

- 1) мотив деятельности (постановка проблемы и обнаружение противоречий);
- 2) цель деятельности (познавательные задачи и вопросы, актуализация знаний, получение информации);
- 3) результативность и нормативность (выдвижение гипотез, появление идеи или проекта поиска);
- 4) ориентирование и планирование (поиск и проверка гипотез);
- 5) реализация программы в языковом коде (обоснование решения);
- 6) сопоставление результата с планируемыми результатами (проверка полученного решения) [Дягилева, 2018, с. 95].

При введении проблемного обучения следует учитывать, что коммуникативное задание в данном процессе предшествует языковым упражнениям, что обычно не характерно для традиционного урока английского языка. Однако такой обратный порядок позволяет учащимся использовать язык более свободно, не бояться сделать ошибку [Там же, с. 95].

Условиями правильного введения проблемных заданий, по мнению А.О. Пирожковой, являются:

- однократное повторение содержания и языковых средств, необходимых для решения поставленной проблемы;
- создание ситуации, приближенной к реальности;

- развитие разных видов речевой деятельности, их синтез;
- самостоятельное исполнение решения проблемы;
- активизация универсальных действий учащихся, которые обозначены в целях иноязычного образования;
- мотивирующий потенциал проблемной ситуации с целью стимуляции обучающихся к более глубокому пониманию идеи;
- при использовании проблемной ситуации в домашнем задании, в него нужно включать уже полученные учащимися знания;
- каждый этап проблемной деятельности должен быть открытым для учащихся [Пирожкова, 2021, с. 146].

Пути создания проблемности могут быть различны. Во-первых, это может быть побуждение к объяснению каких-либо явлений при их внешнем несоответствии и противоречивости. Во-вторых, выделяется побуждение учащихся к выбору правильного ответа, а также необходимость его обоснования. В-третьих, необходимо указать на возможность перехода от единичных фактов к обобщениям. В-четвертых, стимулом для исследования проблемы является сопоставление противоречивых фактов и явлений действительности. В-пятых, выделяется необходимость разрешения противоречий между способами решения поставленной задачи, что возможно в теории, но на практике кажется неосуществимым [Борисова, 2021, с. 4].

Еще одной немаловажной особенностью проблемного обучения является системность. Это связано с тем, что в любой проблемной ситуации выделяется главная доминантная ситуация и несколько вспомогательных проблем, которые требуют решения учащихся. При этом наибольшую сложность представляет формулировка основной проблемной ситуации. Однако именно эта доминантная ситуация обеспечивает активизацию познавательной деятельности учащихся и делает общение на английском языке целенаправленным [Ильницкая, 1994, с. 40].

Проблемные задания вводятся в урок английского языка поэтапно. При этом точное количество этапов, т.е. полная структура проблемного обучения

пока еще не является четко определенной.

Например, Н. М. Дягилева выделяет три основных этапа проблемного обучения:

1. Подготовительный этап.

На данном этапе учащимся дается установка на задание, временные рамки, актуализируются знания, имеющиеся у учащихся по изучаемой теме, снимаются первичные трудности, связанные с незнакомыми словами и социокультурной информацией, выполняют упрощенные задания, похожие на основное.

2. Основной этап.

На данном этапе учащимся предлагается комплекс заданий, которые должны быть выполнены за определенное время. Учитель в это время выполняет роль наблюдателя и модератора.

3. Заключительный этап.

На данном этапе осуществляется презентация результатов работы учащихся / групп учащихся, производится рефлексия, при необходимости повторно выполняется задание, а также предлагаются языковые упражнения на выполнение [Дягилева, 2018, с. 96].

Н.Ю. Пахомова же выделяет на три, а шесть этапов выполнения проблемного задания:

1. Постановка учебной задачи / проблемы.

Способами постановки проблемы может быть иллюстрация с наводящими вопросами, эвристическая беседа вопросно-ответного типа.

2. Генерирование идей и построение плана решения проблемы.

На данном этапе учащиеся работают над перечислением идей, которые могут быть полезны при решении поставленной проблемы. В ходе обсуждения составляется общий план, а также алгоритм решения проблемы. Одной из наиболее популярных форм работы на данном этапе проблемного обучения является мозговой штурм.

3. Изучение проблемы.

На данном этапе учащиеся определяют, какими знания и навыками они владеют, которые можно использовать для решения проблемы, а какие знания им нужно освоить.

4. Самостоятельное обучение.

На данном этапе учащиеся ищут информацию, узнают новые факты, и впоследствии суммируют свои знания. Поиск информации осуществляется индивидуально, в парах или мини-группах.

5. Решение проблемы.

На данном этапе учащиеся возвращаются к проблемной ситуации и ее решению, демонстрируют собственные решения, отвечают на вопросы, выполняют упражнения.

6. Рефлексия и обратная связь.

На этом этапе учащиеся обсуждают результаты проблемного обучения, решают, смогли ли они решить эту проблему, анализируют процесс решения проблемы и суммируют полученные знания [Пахомова, 2017, с. 144-145].

Таким образом, можно сделать вывод, что сущность проблемных методов обучения состоит в самостоятельной поисковой и творческой деятельности учащихся, мотивируемой проблемной ситуацией и необходимостью решения поставленной проблемы. Их главными особенностями являются: наличие мотивации, предварительное предложение условий решения проблемы, включение неизвестных данных, роли учителя как координатора работы, интерактивность и взаимодействие учащихся, работа в парах и группах, а также осуществления на разных этапах урока и в разных формах поэтапно.

1.3. Виды проблемных методов обучения

Проблемные методы обучения распадаются на множество различных видов, которые исследователи данного вопроса предлагаются объединять в

отдельные группы. Однако единой классификации видов проблемных методов обучения нами не выделено. В исследовании Д. М. Насыровой предлагается двухкомпонентная классификация проблемных методов обучения, исходя из анализа их сущности:

- 1) психологическая проблемная ситуация;
- 2) педагогическая проблемная ситуация [Насырова, 2014, с. 78].

Психологическая проблемная ситуация касается деятельности учеников. Ее создание является сугубо индивидуальным. При этом она должна быть ни слишком трудной, ни слишком легкой, т.е. посильной для учащихся. Педагогическая проблемная ситуация представляет организацию учебного процесса. Ее создание происходит при помощи вопросов учителя, активизирующих действия, которые подчеркивают новизну и важность проблемы, а также отличительные качества объекта познания.

В. В. Чистякова предлагает классификацию проблемных методов обучения, исходя из их направленности на язык и речь на иностранном языке. Здесь выделяется четыре типа проблемных заданий:

- 1) языковые проблемные задания;
- 2) условно-коммуникативные проблемные задания;
- 3) коммуникативные проблемные задания;
- 4) коммуникативно-методические проблемные задания [Чистякова, 2012, с. 182].

Языковые и условно-коммуникативные проблемные задания, исходя из данной классификации, направлены на усвоение языковых и социолингвистических явлений. Коммуникативные и коммуникативно-методические задания направлены на организацию и осуществление высказывания. Все эти типы заданий должны предлагаться учащимся последовательно.

О.Ю. Борисова выделяет виды проблемных методов обучения, исходя из их направленности. Она выделяет:

- познавательно-лингвистические проблемные задания (например,

наглядность, кроссворды);

- познавательно-коммуникативные проблемные задания (например, моделирование ситуации из жизни);

- духовно-познавательные проблемные задания (решение проблем, которые относятся к внутреннему миру ученика) [Борисова, 2021, с. 5].

Ряд исследователей (Е. Л. Мельникова, Р. П. Мильруд, J. Willis) считает, что проблемные методы обучения и задания следует классифицировать, исходя из вида противоречия, положенного в основу задания, эмоционального переживания учащихся, информационного неравенства. Здесь выделяется три вида проблемных заданий:

1) проблемно-информационные задания, которые определяются деструктурированностью условий задания, наличием разнообразных способов действий и несоответствием знаний, имеющихся у учащихся и требуемых для решения поставленной проблемы (естественным стимулом учащихся является информационное неравенство участников проблемной ситуации);

2) проблемно-логические задания, которые характеризуются деструктурированностью или неполнотой исходных данных;

3) проблемно-оценочные задания, в которых говорящий выражает и формирует свое отношение к поставленной проблеме [Мельникова, 2002; Мильруд, 1997; Willis, 2013].

В зависимости от направленности культуроведческие задания, по мнению П. В. Сыроева, следует выделять:

1) поисково-игровые проблемные задания;

2) познавательно-поисковые проблемные задания;

3) познавательно-исследовательские проблемные задания [Сыроев, 2014, с. 194].

Еще одной классификацией, предлагаемой для проблемных методов обучения, является классификация на основе существующих видов творчества:

- 1) научные проблемные задания;
- 2) практические проблемные задания;
- 3) художественные проблемные задания [Применение гипотезы в познавательной деятельности..., 1974, с. 34].

Научные проблемные методы обучения основываются на теоретическом исследовании проблем. В этом случае учащимся представляются факты, знания, которые необходимы для исследования возможных доказательств и теорем. Практические проблемные задания предлагают решение проблем в новых ситуациях, поиск их применения на практике. Художественные проблемные задания предполагают использование творческих способностей учащихся (например, ролевые игры, театрализация).

Данная классификация наиболее важна для данного исследования, поскольку позволяет представить систему заданий для введения проблемного обучения как средства формирования социолингвистической компетенции учащихся основной школы. Приведем наиболее популярные сегодня проблемные методы обучения.

Прежде всего, это ролевая игра проблемного характера. Данный тип проблемного задания указывается в исследовании Н. В. Титаренко, однако он говорит только о возможности ее применения в дистанционном обучении иностранным языкам [Титаренко, 2007, с. 12]. С нашей точки зрения, ролевая игра проблемного характера может успешно вводиться и в аудиторное занятие.

Е. Ю. Панина выделяет кейс как один из методов проблемного обучения [Панина, 2016, с. 224]. Суть кейса заключается в осмыслении и критическом анализе, а также решении конкретных проблем. Кейс – это своего рода описание ситуации, которая имела место на практике, однако имеет определенную проблему, требующую разрешения.

Множеств различных методов проблемного обучения, которые можно использовать и при формировании социолингвистической компетенции,

приводится в труде Н. Н. Николаевой:

- мозговой штурм;
- поиск материала;
- эксперимент;
- составление дорожной карты;
- эвристическая беседа;
- учебная дискуссия;
- проблемная демонстрация;
- игровая или имитационная деловая проблемная ситуация;
- исследовательская лабораторная работа;
- сочинительство;
- моделирование;
- проект и др. [Николаева, 2017, с. 4].

Итак, существует множество видов проблемных методов обучения, исходя из разных критериев: сущности проблемной деятельности, направленности, заложенного противоречия, вида творчества и формы работы.

Выводы по главе 1

Согласно анализу научной литературы, в первой главе настоящего исследования выявлены теоретические основы формирования социолингвистической компетенции на уроках английского языка и сделаны следующие выводы:

1. Социолингвистическая компетенция осмысливается либо как непосредственный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся целью изучения английского языка в основной школе, либо как подкомпонент социокультурной компетенции. Она тесно связана с важностью в процессе общения не только языка, но и социальных и культурных факторов. Под социолингвистической компетенцией понимается

способность учащихся организовать речевое поведение адекватно ситуации общения, коммуникативным целям, ролям коммуникантов и норм определенному социокультурному сообществу. В более общем плане владение социолингвистической компетенции означает освоение норм и установок культуры, знание социокультурных и социальных правил использования языка, реализацию коммуникативного намерения, правил организации разных типов дискурса, понимание ситуации общения и осознание социальных ролей. Исходя из данных факторов, в структуру социолингвистической компетенции входят элементы лингвострановедческой информации (реалии, идиомы, прецедентные феномены и т.п.), функциональные стили (формальный / неформальный) средства стилистической образности (слова в стилистической функции, выразительные и образные приемы, слова в переносном значении), фонетические особенности носителей изучаемого языка (диалекты и акценты), элементы невербальной коммуникации. Сделан вывод, что социолингвистическая компетенция наиболее эффективно формируется на среднем этапе обучения, исходя из особенностей мышления, культуры, речи, мотивов и социальной позиции учащихся данного возраста

2. Проблемные методы обучения, которые зародились изначально в преподавании медицины, но сегодня активно используются и в рамках преподавания иностранных языков, понимаются как организация процесса обучения, которая основана на ситуации, определении и решении проблемы и связана с поисковой и творческой деятельностью учащихся. Их сущность ознаменована обучением через опыт, самострельным освоением знаний, сменой роли учителя с хранителя знаний на координатора действий учащихся по усвоению знаний. Особенности проблемных методов обучения состоят в следующем: в повышенной мотивации к освоению английского языка, в обязательной постановке проблемы в начале формулировки задания, во включении неизвестных данных, которые учащиеся получают самостоятельно при небольшой помощи учителя, а также в активном

взаимодействии учащихся, парной и групповой работе, поэтапной системе действий на уроке английского языка.

3. Проблемные методы обучения классифицируются на отдельные виды, исходя из их сущности, назначения, направленности, противоречий, творческой деятельности и формы выполнения задания. Для данного исследования наибольшие интерес представляют классификации проблемных методов обучения, исходя из творческой деятельности учащихся (научные, практические и художественные проблемные задания) и формы работы на уроках (ролевая игра проблемного характера, кейс, мозговой штурм, учебная дискуссия, исследовательская работа, проект).

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Анализ методики формирования социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight»

Для исследования практического использования проблемных методов обучения при формировании социолингвистической компетенции в основной школе нами проанализирована методика формирования данной компетенции в УМК «Spotlight» для 6 класса общеобразовательной школы. Выбор данного УМК обусловлен тем, что он соответствует современным ФГОС и является учебным пособием, одобренным и рекомендованным Министерством образования РФ для общеобразовательных школ. УМК «Английский в фокусе» создан на основе Примерных программ по иностранным языкам с учетом требований Федерального компонента Государственного стандарта начального общего образования по иностранным языкам, а также соответствует стандартам, разработанным Советом Европы в области обучения иностранным языкам (CEF A1-B2 levels), что является его отличительной особенностью. «Spotlight» – это первый российский УМК, который является совместной продукцией российского издательства «Просвещение» и британского издательства «Express Publishing». Данный проект разработан специально для общеобразовательной российской школы известными российскими учителями-практиками совместно с известными британскими авторами, которые предлагают новый уникальный подход к изучению английского языка.

Для исследования методики формирования социолингвистической компетенции нами выбран компонент УМК «Student's Book» – учебник [Ваулина, 2008], в котором можно обнаружить формирование разных

компетенций, включая и социолингвистическую компетенцию.

Структура социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6» представлена следующими компонентами:

- разные виды дискурса: неформальный (диалоги, письма личного характера), формальный (диалоги, тексты);
- реалии: *British pound, avenue, underground, red double-decker bus, black cab, Scout Club*;
- имена, отражающие особенности произношения и написания имен, отличные от русских имен: *Tom, Beth, Sue, Sam, Mike, Janet, Bill, Kim, Take, Johnny, Gill* и др., а также имена людей других национальностей: *Miguel, Alexander*;
- топонимы (включая адреса): *Sydney, Australia, Peartree Road, Chile, South America, Atacama Desert, Patagonia, Central Valley*;
- названия (документов): *European Identity Card, Driving Licence Amritsar, The Sports Card, International Student & Youth Exchange Identity Card*;
- идиоматические словосочетания: *Union Jack*;
- прецедентные имена: *Shumacher, Harry Potter, Avril Lavigne*;
- правила английского этикета:
- *Hi! How are you?*
- *I'm fine, thanks.*
- *I'd like to introduce you to...*
- *Pleased to meet you.*
- *This is my friend...*
- *Not bad, thanks.*
- изображения флагов - см. Рисунок 1.



Рисунок 1. Иллюстрация упражнения УМК «Spotlight-6»

Несмотря на наличие структурных компонентов социолингвистической компетенции, в УМК «Spotlight-6» не всегда целенаправленно изучаются данные языковые единицы, типы дискурса и другие особенности стран изучаемого языка.

Рассмотрим те структурные компоненты социолингвистической компетенции, которые подлежат целенаправленному освоению в курсе английского языка по УМК «Spotlight-6»:

1. Принципы формальной / неформальной коммуникации.

Данный компонент социолингвистической компетенции чаще всего встречается на протяжении первых четырех модулей УМК «Spotlight-6» (40%). Учащимся предлагаются упражнения на чтение диалогов, которые относятся либо к формальному, либо к неформальному регистру. Например:

Module 1, Lesson 1a, Ex. 8:

«Portfolio: Write a letter to your pen friend about you and your family. Use the letter in Ex. 3 to help you» [Там же, с. 7].

В данном упражнении учащимся предлагается написать личное письмо, которое содержит маркеры неформального общения на английском языке. Помимо этого, в данном задании необходимо учитывать формулы этикета, характерные для неформальной коммуникации.

Module 2, Lesson “English in Use”, Ex. 1:

«Read the sentences. They come from two telephone conversations. What are the dialogues about?»

- *Hello, Power Masters.*
- *What can I do for you?*
- *I have no electricity in my house.*
- *I'll come over and have a look.*
- *What's up?*
- *There's a problem with the flat.*
- *I'll send the plumber over.*
- *Thank you»* [Там же, с. 22].

В данном упражнении присутствуют маркеры официальной, формальной речи, а именно формулы приветствия, этикета в ходе диалога.

Некоторые упражнения УМК «Spotlight-6» направлены на целенаправленное изучение имен собственных, отражающие социолингвистическую информацию, поскольку являются подвидами реалий (20%). Например:

Module 1, Lesson 1b, Ex. 8:

«You want to register at the local library. Take roles and act out a dialogue. You can use the dialogue in Ex. 2 as a model» [Там же, с. 9].

В данном задании задается проблемная ситуация, а именно регистрация в библиотеке. В ходе выполнения кейса и ролевой игры учащиеся изучают адреса, почтовые индексы, названия городов и улиц на английском языке.

Собственно реалии также входят в упражнения, направленные на формирование социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6» (20%). Например:

Module 3, Lesson 3b, Ex. 1b:

«Read the title and the subheadings. What is the text about? Listen, read and check» [Там же, с. 31].

В данном задании учащиеся 6 класса имеют возможность усвоить

особенности английского метро (*underground*), двухэтажного автобуса (*red double-decker bus*) и такси (*black cab*), а также лексемы, которые содержат в себе фоновую национально-культурную информацию.

Далее следует отметить целенаправленное изучение прецедентных имен в курсе обучения английскому языку по УМК «Spotlight-6» (13,3%). Например:

Module 3, Lesson 3с, Ex. 2:

«Listen, read and complete the sentences 1-3:

1 *Shumacher's nickname is...*

2 *He comes from ...*

3 *His hobbies are ... and ...»* [Там же, с. 30].

В данном задании приводится текст, посвященный известной личности М. Шумахеру. Помимо данного прецедентного имени, в тексте также встречаются реалии и имена собственные, такие как *Schumi, Germany, Michael, Ferrari, Formula 1*.

В одном упражнении из проанализированных четырех модулей УМК «Spotlight-6» для 6 класса (6,7%) социолингвистическая компетенция формируется на основе чтения текста об универсальном символе, который имеет, однако, разную ассоциативность в русском и английском языках – цветообозначение красного цвета:

Module 3, Lesson “Extensive reading”, Ex. 2:

«Colours have different meanings. What does red symbolize in each picture: protection? danger? respect? love? Decide in pairs. Read and check» [Там же, с. 33].

Процентное соотношение структурных компонентов социолингвистической компетенции, целенаправленно изучаемых в первых четырех модулях УМК «Spotlight-6», представлено на Рисунке 1.

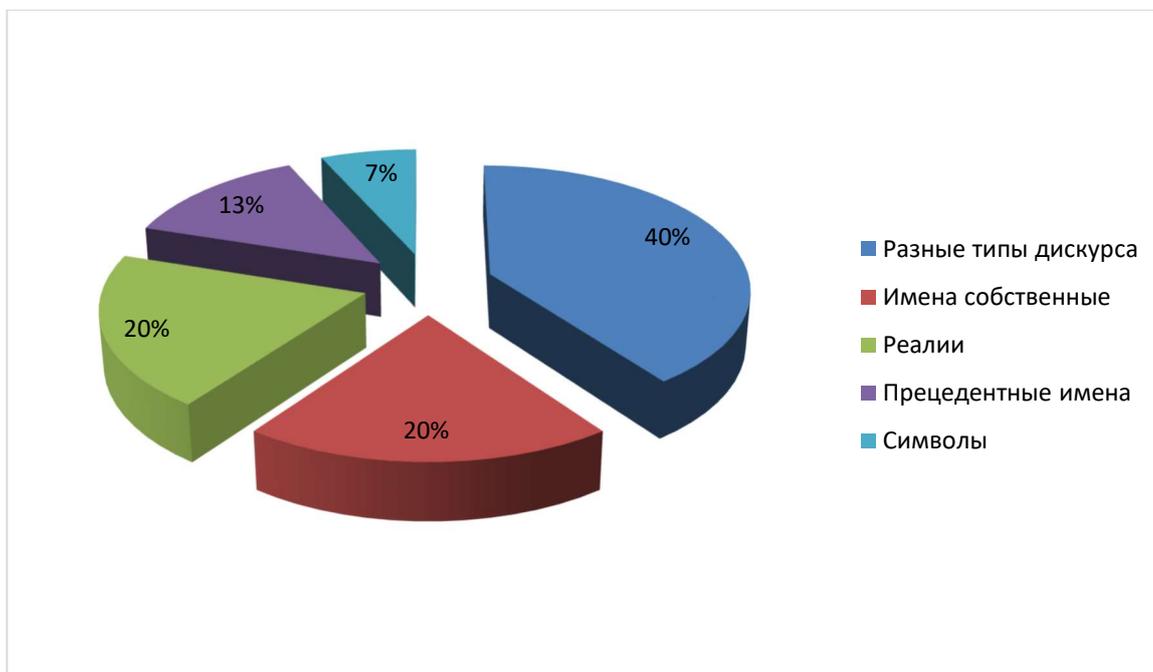


Рисунок 2. Соотношение структурных компонентов социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6»

Следует отметить, что не все выше проанализированные компоненты социолингвистической компетенции предлагаются на изучение путем проблемного обучения. Большая половина упражнений, направленных на формирование социолингвистической компетенции в первых четырех модулях УМК «Spotlight-6», не содержат в себе проблемных методов обучения (53,3%). Например:

Module 2, Lesson “English in Use”, Ex. 2:

«Listen and read. What is Mrs Brown’s, Jane’s problem?»

David: Hello, Power Master.

Mrs Brown: Hello, can I speak to David, please?

David: Speaking.

Mrs Brown: David, hi. This is Helen Brown.

David: Oh, hello Mrs Brown. What can I do for you?

Mrs Brown: Well, I have no electricity in my house. I’m in the dark.

David: Right. I’ll come over and have a look.

Mrs Brown: Thank you» [Там же, с. 22].

Несмотря на то, что на основе данного упражнения можно освоить

принципы формального телефонного разговора, оно не содержит в себе проблемности: учащимся предлагается прочитать и понять содержание диалога. Здесь не наблюдается личностной направленности, экспериментирования, постановки проблемы, значимой для учащихся.

Меньшая половина упражнений, однако, предполагает проблемность в заданиях на формирование социолингвистической компетенции (46,7%) – см. Рисунок 3.

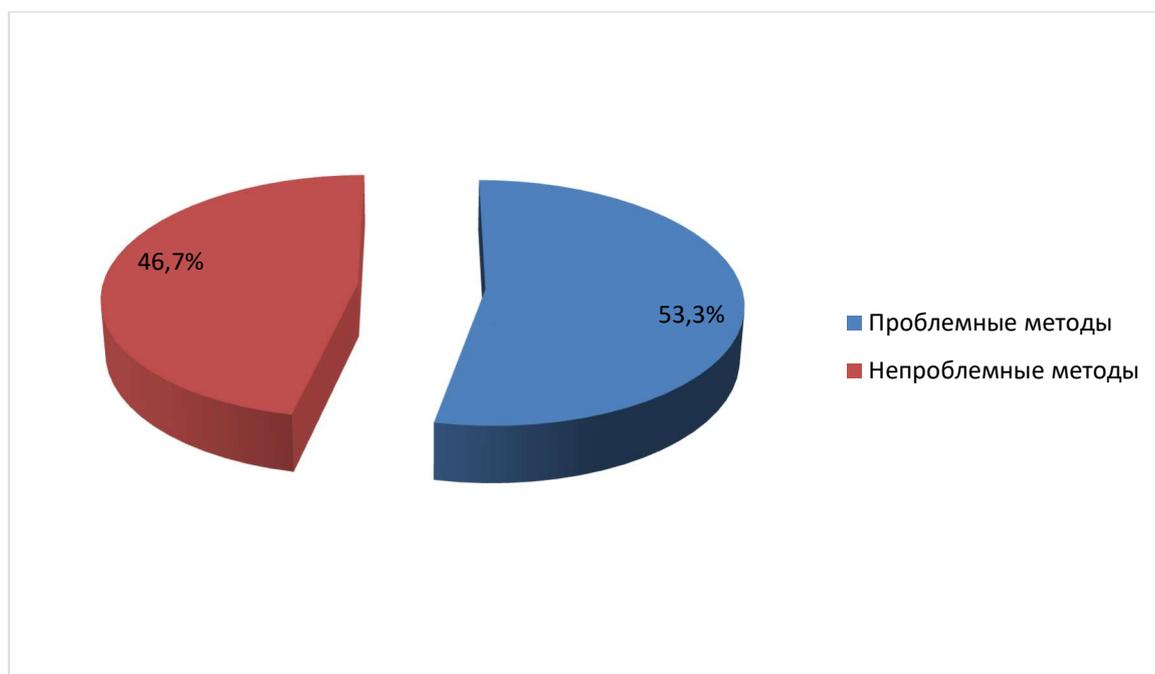


Рисунок 3. Соотношение проблемных и непроблемных методов формирования социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6»

Проблемные методы формирования социолингвистической компетенции рассмотрим на основе используемых форм работы на уроках английского языка.

Прежде всего, следует отметить активное использование ролевой игры проблемного характера, которая встречается в упражнениях УМК «Spotlight-6» с целью формирования социолингвистической компетенции (57,1%). Например:

Module 2, Lesson “English in Use”, Ex. 3:

«Portfolio: Look at the business card. Imagine you need Frank Howard’s services for one of the problems. Use phrases from Ex. 1 to act out a telephone

conversation in pairs. Record yourselves» [Там же, с. 22].

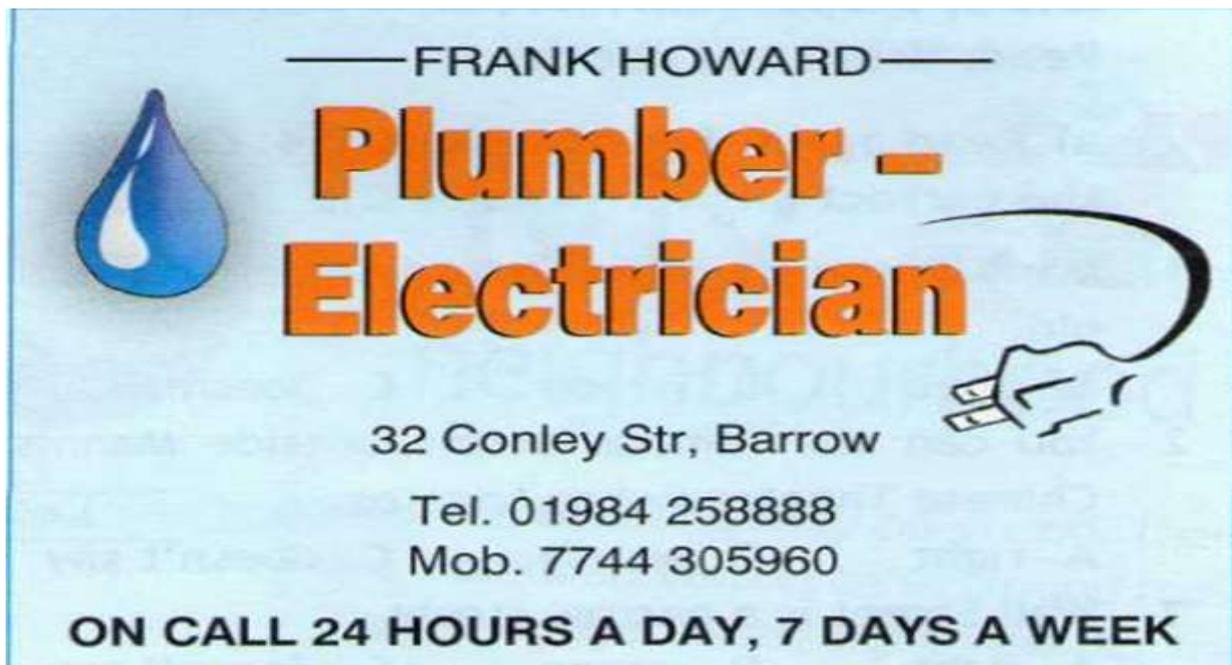


Рисунок 4. Иллюстрация упражнения УМК «Spotlight-6»

В данном упражнении учащимся дается возможность не только изучить лексику и грамматические конструкции, но также освоить имена собственные английского языка, принципы написания телефонов, адресов, что является одной из составляющих социолингвистической компетенции. Обучение происходит на основе ролевой игры: учащимся задается проблемная ситуация: поломка в доме. В парах учащиеся берут на себя роли жителя и работника сервисной службы.

Module 3, Lesson 3b, Ex. 8:

«Portfolio: Imagine you are learning to drive. Act out the dialogue between you and the instructor. Use the map on p. 24 and the table below. You can start from any point you want to. Record yourselves» [Там же, с. 29].

Таблица 1

Иллюстрация задания упражнения УМК «Spotlight-6»

Giving driving directions	
- turn left/right into...	- go towards...
- go down...	- stop at the traffic lights
- go straight...	- park in front of...

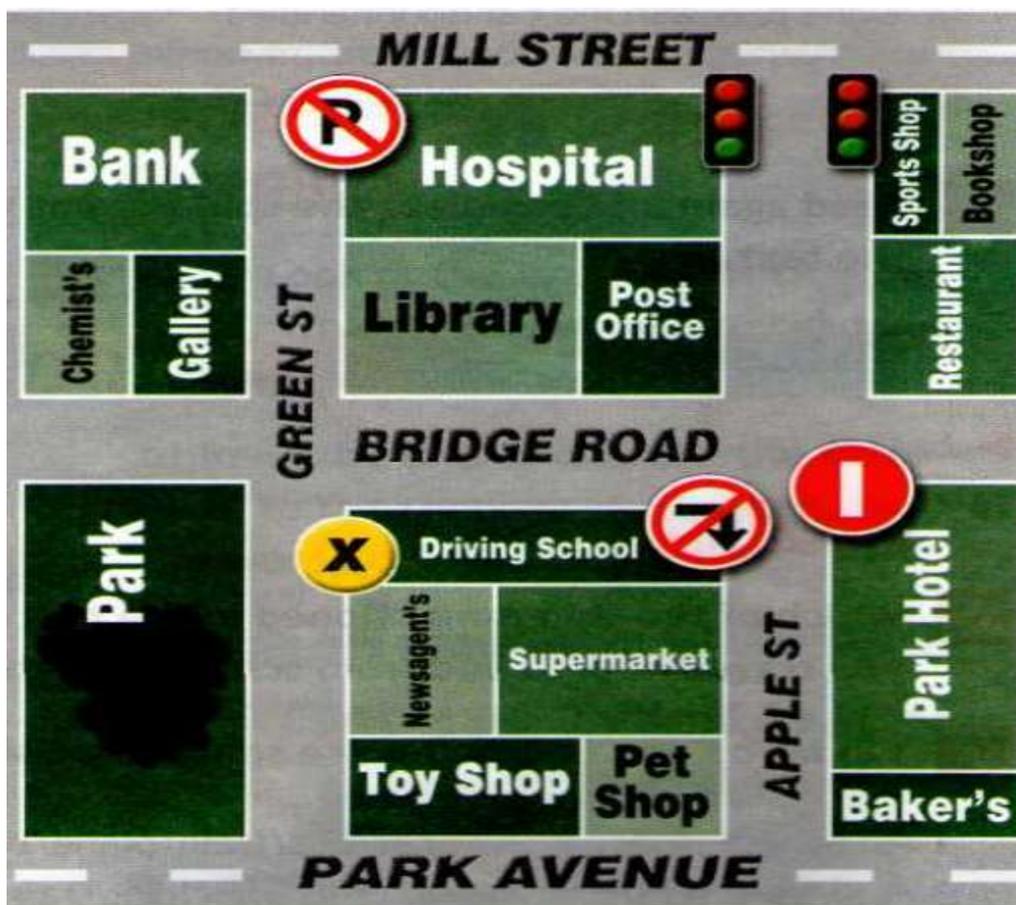


Рисунок 5. Иллюстрация упражнения УМК «Spotlight-6»

В данном задании учащимся задается четкая проблемная ситуация: обучение вождению. Для решения этой проблемной ситуации необходима коммуникативная деятельность с включением ролей двух участников коммуникации: инструктора по вождению и обучающегося. В ходе выполнения ролевой игры проблемного характера учащиеся имеют возможность получить навыки формального общения, использовать в речи топонимы, реалии, характерные для английского языка.

Вторым проблемным методом, используемым в первых четырех модулях УМК «Spotlight-6» с целью формирования социолингвистической компетенции, является сочинительство, т.е. написание сочинения по определенной теме (28,6%). Например:

Module 4, Lesson 4c, Ex. 5:

«Portfolio: Write a short article about your perfect day of the week for the school magazine. Write why you like it and what you do in the morning, afternoon,

evening, (50-80 words)» [Там же, с. 40].

В данном задании учащимся предлагается написать статью в школьный журнал, что представляет собой вполне мотивирующую проблемную ситуацию для учащихся 6 класса. В процессе написания сочинения – статьи школьники используют необходимые для отражения темы статьи реалии английского языка.

Еще одним проблемным методом, используемым в УМК «Spotlight-6» с целью формирования социолингвистической компетенции, является проект (14,3%):

Module 2, Lesson 2a, Ex. 8:

«Portfolio: Imagine it's your birthday. Write an invitation card to your best friend. Write: date; place; address» [Там же, с. 17].

В данном задании задается проблемная ситуация, которая оформляется в форме проектной деятельности: учащиеся представляют, что у них день рождения. Их задачей является написать пригласительные открытки для своих друзей, указав четкие данные места и времени проведения мероприятия.

Процентное соотношение проблемных методов работы над формированием социолингвистической компетенции представлено на Рисунке 6.

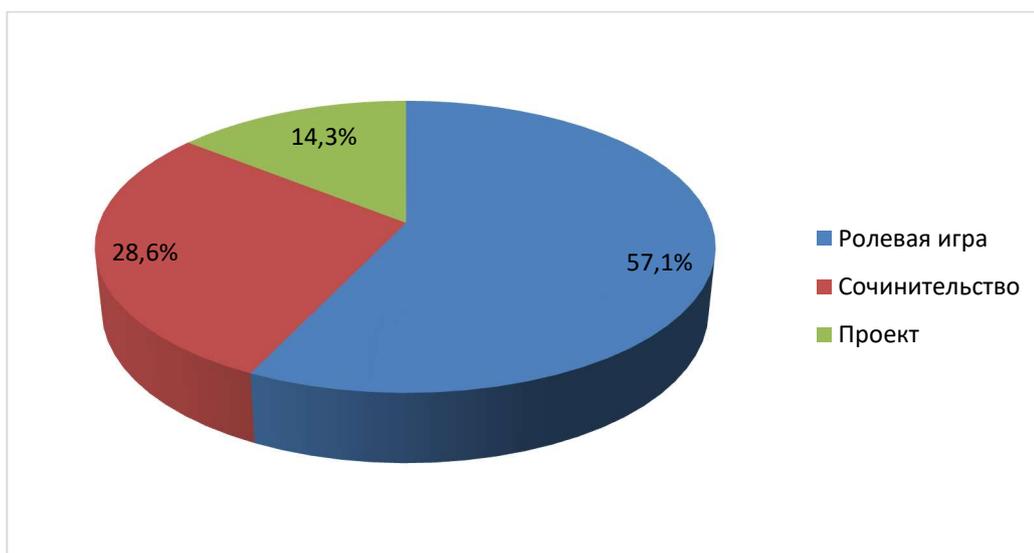


Рисунок 6. Виды проблемных заданий в УМК «Spotlight-6»

Следует также отметить, что проблемное обучение активно используется в УМК и для развития других компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Например:

Module 2, Lesson 2b, Ex. 8:

«Imagine you are moving house. In pairs look at the plan of the bedroom. Make a list of the things you want to put in it. Then in groups decide what to put in it and where. Use dialogue in Ex. 6 as a model» [Там же, с. 19].



Рисунок 7. Иллюстрация упражнения УМК «Spotlight-6»

В данном задании учащимся задается проблемная ситуация (перепланировка дома) с целью формирования лексического компонента языковой компетенции.

Таким образом, можно сделать вывод, что в УМК «Spotlight-6» используются проблемное обучение для формирования разных компетенций, включая и социолингвистическую компетенцию. С другой стороны, количество как проблемных заданий, как и структурных компонентов социолингвистической компетенции можно увеличить, чтобы интенсифицировать формирование социолингвистической компетенции в курсе английского языка в 6 классе.

Для выбора модуля, на основе которого строится опытно-практическая работа, нами проведен количественный анализ и выделены модули с наименьшим количеством проблемных методов обучения в их составе – см. Рисунок 8.

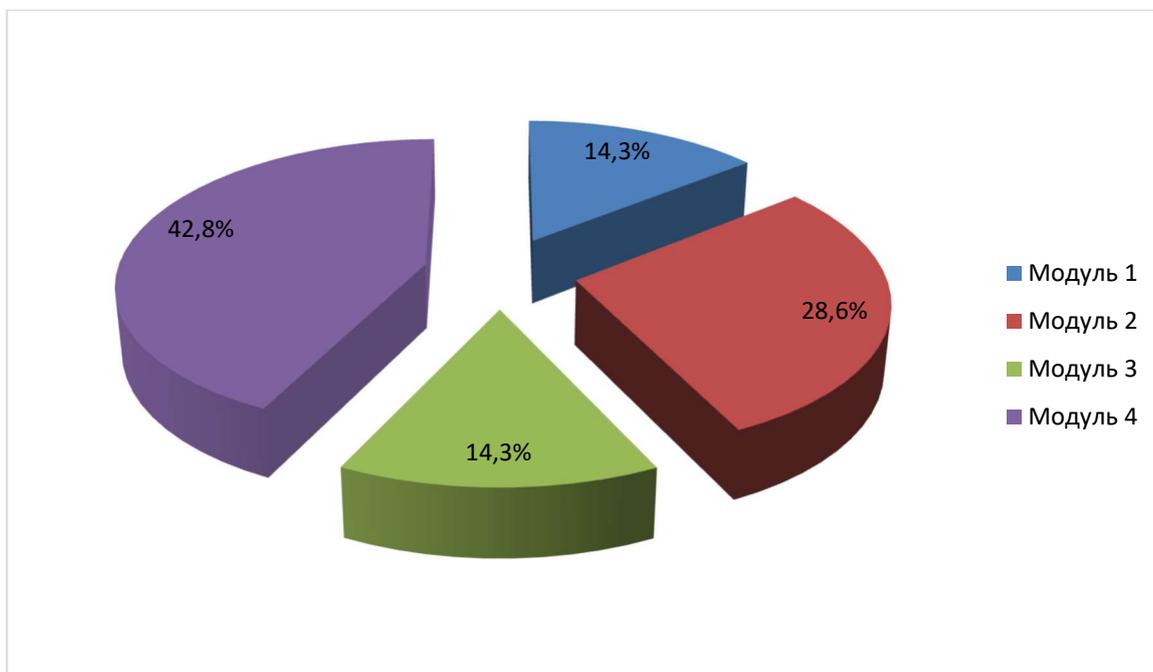


Рисунок 8. Количество проблемных заданий для формирования социолингвистической компетенции в модулях УМК «Spotlight-6»

Нами выбран Модуль 3 «Road Safety», в котором проблемное обучение используется минимально для формирования социолингвистической компетенции. Следовательно, данный модуль требует дополнительных упражнений, которые позволят сделать формирование анализируемой компетенции за счет проблемного обучения более эффективным.

2.2 Методические рекомендации по формированию социолингвистической компетенции обучающихся основной школы

Раздел 1. Пояснительная записка

Данная методическая разработка предлагает проведение цикла уроков, который состоит из 4 занятий, по английскому языку в 6 классе по теме «Road Safety», с использованием технологий проблемного обучения. Урок разработан на основе УМК «Английский в фокусе 6» В. Эванс, Дж Дули, О. Подоляко.

1.1. Цель: формирование социолингвистической компетенции

1.2 Целевая аудитория: 6 класс МАОУ «СШ №6 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла»

1.3 Методы обучения: коммуникативный, проблемный.

1.3 Личностные результаты:

-формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания;

-формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками в процессе образовательной, учебно-исследовательской, творческой и других видах деятельности;

-формирование мотивации изучения иностранных языков и стремления к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;

1.4 Метапредметные результаты:

-умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

-умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе:

-умение адекватно и осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации: для отображения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности;

-развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли;

-развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации;

1.5 Предметные результаты:

- начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;
- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая своё мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом в пределах изученной тематики и усвоенного лексико-грамматического материала;
- воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных аудио- и видеотекстов, относящихся к разным коммуникативным типам речи (сообщение/рассказ/интервью);
- читать несложные аутентичные тексты разных жанров и стилей с полным и точным пониманием и с использованием различных приёмов смысловой переработки текста (языковой догадки, выборочного перевода), а также справочных материалов; уметь оценивать полученную информацию, выражать своё мнение;
- распознавание и употребление в речи основных значений изученных лексических единиц (слов, словосочетаний, реплик-клише речевого этикета);
- распознавание и употребление в устной и письменной речи основных норм речевого этикета (реплик-клише, наиболее распространённой оценочной лексики), принятых в странах изучаемого языка;
- владение приёмами работы с текстом: умение пользоваться определённой стратегией чтения/аудирования в зависимости от коммуникативной задачи (читать/слушать текст с разной глубиной понимания);
- умение действовать по образцу/аналогии при выполнении упражнений и составлении собственных высказываний в пределах тематики основной школы;
- готовность и умение осуществлять индивидуальную и совместную проектную работу;

– умение пользоваться справочным материалом (грамматическим и лингвострановедческим справочниками, двуязычным и толковым словарями, мультимедийными средствами);

Раздел 2. Планы-конспекты уроков иностранного языка

Дата урока №1: 29.11

Тема урока: “Getting around”.

Тип урока: урок открытия нового знания.

Задачи урока:

- изучить лексику на тему «Road»;
- уяснить лексические различия в британском и американском вариантах английского языка;
- нарисовать карту, используя изученный материал;
- обсудить изученные различия в лексике.

Оборудование: презентация к уроку, наглядно-дидактические материалы (изображения, карты), таблица с новыми словами.

Этап урока	Время	Содержание этапа урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
1. Организационный этап	1 мин.	Подготовка к уроку.	Приветствует учащихся.	Приветствуют учителя.	
2. Целеполагание	2 мин.	Мотивация к изучению темы, ее актуальность, постановка целей.	Дает установки, помогающие обучающимся определить тематику раздела и тему урока, просит сформулировать тему и цель урока. Выводит на экран наглядные материалы.	Изучают наглядные материалы (карты местности, дорожные знаки), пытаются определить тему урока.	Регулятивные: целеполагание; прогнозирование.
3. Введение новой лексики	5 мин.	Изучение новой лексики на тему «Road», работа с таблицей.	Представляет обучающимся таблицу с британскими / американскими словами и их эквивалентами в русском языке.	Изучают таблицу. Находят значения слов и фраз с использованием электронных словарей. Разбираются в разнице между словами в двух колонках.	Личностные: интерес и уважение к другим народам; развитие критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций.
4. Актуализация нового материала	3 мин.	Закрепление новой лексики на тему «Road», выполнение упражнения на заполнение пропусков.	Раздает раздаточный материал с заданием.	Выполняют упражнение по заполнению пропусков.	Познавательные: выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения.
5. Применение нового материала	12 мин.	Использование новой лексики в речевой и метапредметной деятельности, рисование, заполнение карты-схемы, кейс.	Задает проблемную ситуацию: посещение Великобритании одним учащимся и США - другим учащимся. Предлагает задачу: нарисовать схему с	Изучают проблемную ситуацию. Распределяют роли в парах. Рисуют карту и вписывают слова, обозначающие дорожные объекты, в свой рисунок.	Познавательные: поиск и выделение необходимой информации; выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения.

			объектами дорожного движения.		
6. Закрепление	15 мин.	Презентация карт-схем, проект.	Организует разделение учащихся на пары. Прослушивает диалоги, исправляет ошибки, дает рекомендации.	Объединяются в пары. Показывают нарисованные карты-схемы друг другу. Объясняют различия в британских и американских словах друг другу. По требованию учителя исправляют ошибки.	Коммуниктивные: е: умение слушать и вступать в диалог; - взаимоконтроль, коррекция и оценка речевых действий партнера по общению на ИЯ. Познавательные: самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ.
7. Рефлексия	2 мин.	Подведение итогов урока.	Задает вопросы на рефлексию.	Обсуждают результаты своей деятельности на уроке.	Личностные: самоопределение. Регулятивные: контроль.

Дата урока №2: 30.11

Тема урока: “Be safe on the road!”.

Тип урока: урок совершенствования умений и навыков.

Цель: формирование социолингвистической компетенции.

Задачи урока:

- изучить англоязычные реалии;
- выполнить проект.

Оборудование: наглядно-дидактические материалы, энциклопедические статьи, учебник «Spotlight-6», таблицы для заполнения.

Этап урока	Время	Содержание этапа урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
------------	-------	------------------------	----------------------	--------------------------	-----------------

1. Организационный этап	1 мин.	Подготовка к уроку.	Приветствует учащихся.	Приветствуют учителя.	
2. Целеполагание	2 мин.	Мотивация к изучению темы, ее актуальность, постановка целей.	Выводит на экран изображения. Просит сформулировать тему урока.	Изучают изображения английских и русских реалий и символов. Формулируют тему урока.	Регулятивные: целеполагание; прогнозирование. Личностные: интерес и уважение к другим народам.
3. Введение новой лексики	5 мин.	Изучение реалий, чтение текстов, мозговой штурм.	Выводит изучаемую лексику на экран. Раздает тексты. Следит за обсуждением. Исправляет ошибки.	Изучают реалии. Обсуждают их значение. Читают тексты - определения реалий. Выясняют их верное значение.	Познавательные : поиск и выделение необходимой информации; смысловое чтение и слушание.
4. Освоение нового материала	10 мин.	Закрепление реалий. Чтение высказываний. Добавление собственных высказываний.	Делит учащихся на три группы. Задает задание по учебнику. Выдает темы для каждой группы.	Разделяются на группы. Читают инструкции в учебнике (с. 27). Заполняют тексты дополнительными инструкциями по заданной группе теме.	Личностные: интерес и уважение к другим народам; развитие критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций. Познавательные : поиск и выделение необходимой информации; самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ.
5. Применение нового	15 мин.	Презентация . Проект.	Дает задание показать	Представляют собственные	Познавательные :

материала		Заполнение таблицы.	выполненный проект представителям каждой группы. Раздает таблицы для заполнения.	проекты в классе. Прослушивают презентации участников других групп. В процессе прослушивания заполняют таблицу.	самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ; выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения. Коммуникативные: взаимоконтроль, коррекция и оценка речевых действий партнера по общению на ИЯ.
6. Закрепление	5 мин.	Дискуссия.	Задает вопрос для дискуссии.	Обсуждают заданный вопрос. Высказывают собственное мнение. Соглашаются или не соглашаются с мнениями других.	Познавательные : самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ; доказательство своей точки зрения. Коммуникативные: умение слушать и вступать в диалог.
7. Рефлексия	2 мин.	Подведение итогов урока.	Задает вопросы на рефлексии.	Обсуждают результаты своей деятельности на уроке.	Личностные: самоопределение. Регулятивные: контроль.

Дата урока №3: 2.12

Тема урока: “On the move”.

Тип урока: урок совершенствования знаний, умений и навыков.

Задачи урока:

- изучить реалии;
- усовершенствовать навыки монологического высказывания;
- усовершенствовать навыки диалогической речи.

Оборудование: видео, наглядные дидактические материалы (изображения), выход в интернет.

Этап урока	Время	Содержание этапа урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
1. Организационный этап	1 мин.	Подготовка к уроку.	Приветствует учащихся.	Приветствуют учителя.	
2. Целеполагание	3 мин.	Мотивация к изучению темы, ее актуальность, постановка целей.	Включает видеоролик.	Просматривают видеоролик. После просмотра формулируют тему урока.	Регулятивные: целеполагание; прогнозирование.
3. Актуализация знаний.	3 мин.	Чтение текстов, дискуссия.	Выводит на экран изображения и пояснения к ним. Иницирует обсуждение.	Рассматривают изображения дорожных знаков, читают их описания. Сравнивают изученные дорожные знаки с дорожными знаками в России.	Личностные: интерес и уважение к другим народам; развитие критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций. Познавательные: самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ; смысловое

					<p>чтение и слушание; доказательство своей точки зрения.</p> <p>Коммуникативные: умение слушать и вступать в диалог; участие в коллективном обсуждении проблемы.</p>
4. Освоение нового материала	8 мин.	Решение кейса, составление монолога.	Задает проблемную ситуацию: звонок друга, путешествующего по Великобритании.	Готовят монологически высказывания - инструкции о дорожных знаках в Великобритании.	<p>Личностные: интерес и уважение к другим народам.</p> <p>Познавательные: выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения; самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ.</p>
5. Применение нового материала	17 мин.	Поиск в интернет ресурсах, составление диалога, инсценировка диалога в парах - ролевая игра.	Предлагает ссылки на веб-сайты. Прослушивает парные диалоги.	Ищут информацию по изученным дорожным знакам на веб-сайтах. Составляют диалог - телефонный разговор. Инсценируют диалог.	<p>Познавательные: самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ; выбор языковых средств в зависимости от</p>

					<p>конкретных ситуаций речевого общения.</p> <p>Коммуникативные: умение слушать и вступать в диалог; взаимоконтроль, коррекция и оценка речевых действий партнера по общению на ИЯ.</p>
6. Закрепление	6 мин.	Игровая технология.	Организует игру «Снежный ком». Распределяет очередность учащихся.	По очереди называют английские дорожные знаки, повторяя всю сказанную до них цепочку слов.	Коммуникативные: умение слушать и вступать в диалог.
7. Рефлексия	2 мин.	Подведение итогов урока.	Задает вопросы на рефлексии.	Обсуждают результаты своей деятельности на уроке.	Личностные: самоопределение. Регулятивные: контроль.

Дата урока №4: 6.12

Тема урока: “Route”.

Тип урока: урок совершенствования знаний, умений и навыков.

Задачи урока:

- сформировать навыки монологической и диалогической речи;
- изучить новую лексику;
- изучить реалии.

Оборудование: видеоресурс, карта города.

Этап урока	Время	Содержание этапа урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
1. Организацион	1 мин.	Подготовка к уроку.	Приветствует учащихся.	Приветствуют учителя.	

ный этап					
2. Целеполагание	2 мин.	Мотивация к изучению темы, ее актуальность, постановка целей.	Выводит видеоролик на экран.	Просматривают видеоролик. Формулируют цель урока.	Регулятивные: целеполагание; прогнозирование.
3. Актуализация знаний.	8 мин.	Монолог с использованием наглядного пособия (карты), кейс.	Задает проблемную ситуацию. Исправляет ошибки в монологических высказываниях учащихся.	Составляют монолог - объяснение, как добраться до определенного места в их городе иностранцу. Воспроизводят монолог, используя карту.	Личностные: развитие критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций. Познавательные : самостоятельное осознанное построение устного и письменного речевого высказывания (суждения) на ИЯ; выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения.
4. Экспериментальная деятельность.	7 мин. (+ 30 минут внеаудиторного времени)	Экспериментирование	Задает проблемную задачу.	Проверяют рассказанный в классе маршрут на практике. Делают записи.	Личностные: Желание осваивать новые виды деятельности. Регулятивные: саморегуляция; самоконтроль.
5. Применение изученного материала	15 мин.	Экспериментирование	Прослушивает учащихся, исправляет ошибки в ходе говорения на ИЯ.	Рассказывают о результатах эксперимента на ИЯ, обсуждают степень корректности своих действий	Личностные: Желание осваивать новые виды деятельности. Познавательные

				на предыдущем уроке.	: выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого общения; доказательство своей точки зрения. Коммуникативные: взаимоконтроль, коррекция и оценка речевых действий партнера по общению на ИЯ.
6. Закрепление	5 мин.	Дискуссия	Учитель задает вопрос на обсуждение.	Учащиеся отвечают на вопрос, обсуждают проблему инструктирования иностранцев в родном городе.	Личностные: развитие критического мышления, ценностных ориентаций, чувств и эмоций. Коммуникативные: умение слушать и вступать в диалог; участие в коллективном обсуждении проблемы.
7. Рефлексия	2 мин.	Подведение итогов урока.	Задаёт вопросы на рефлексию.	Обсуждают результаты своей деятельности на уроке.	Личностные: самоопределение. Регулятивные: контроль.

Раздел 3. Методические рекомендации для учителя.

1. «Getting around».

a) Read the table. Find the meaning of words and phrases in the dictionaries: use electronic dictionary. Find out the difference of the words from column 1 and column 2:

Таблица 1

Изучаемая лексика на предварительном этапе проблемного задания №1

car park	parking lot	стоянка, парковка
driving licence	driver's license	водительские права
hard shoulder	shoulder	обочина
motorway, mainroad	freeway, highway	автомагистраль, главная дорога
pavement	sidewalk	тротуар
roadworks	construction zone, roadwork	дорожные работы
road surface	pavement	мостовая
zebra crossing	cross walk	пешеходный переход (зебра)

b) Imagine that you are going to visit Great Britain. At the same time your friend is going to visit the USA. Draw a picture and write words denoting road objects for you and your friend.

c) Present your schemes in the class and in pairs. Explain the differences in your pictures.

Данный цикл заданий разработан как дополнение к упражнению №1 (Lesson 3a), в котором в УМК «Spotlight-6» изучается лексика на тему «Road» (*traffic lights, parking zone, pedestrian, pavement zebra crossing, traffic sign, yellow lines, traffic warden*). Данные лексемы могут стать хорошим средством формирования социолингвистической компетенции за счет включения в урок английского языка американских слов, обозначающих те же значения. В УМК иногда вводятся различия в британском и американском вариантах английского языка (например, *Tube – Subway*), однако при изучении данной лексики социолингвистический компонент в учебнике опускается. Для

восполнения этой проблемы предлагается выше приведенное проблемное задание.

Главной методической рекомендацией к его выполнению является, прежде всего, совмещение разных форм проблемности: кейса (постановка реальной проблемной ситуации – поездка в англоязычные страны) и проект (разработка и презентация карты-схемы с изучаемыми словами, имеющими лингвострановедческую окраску).

Второй методической рекомендацией к данному циклу заданий является поэтапность, как и в других заданиях, разработанных в ходе опытно-практической работы. Так, на предварительном этапе учащимся предлагается изучить разницу в словах на тему «Road traffic» в британском и американском вариантах английского языка, самостоятельно найти их значения в электронных словарях, чтобы почувствовать разницу в значениях. На основном этапе учащимся предлагается проблемная ситуация: необходимость нарисовать карту и написать на ней лексемы с нужным вариантом английского языка для туристов в Великобританию и США. На заключительном этапе происходит представление полученных схем как в парах, так и в классе, а также объяснение различий.

2 “Be safe on the road!”.

a) Read the words: *a double-decker bus, a cab, subway (underground, tube, metro)*. Do you know the meaning of them? Read the texts and find out their meanings.

Таблица 2

Изучаемая лексика на предварительном этапе проблемного задания №2

<i>a double-decker bus</i>	If you have ever been to England’s capital, chances are you’ve seen one of the two-story red buses coming down one of the busy streets. Known as a double-decker bus, this popular – and iconic – vehicle is one of the main tourist sights in the city of London. Not only is it a popular mode of transportation for tourists and businessmen alike, but riding a double-decker bus is
----------------------------	--

	something that every person who visits London has to experience at least once!
<i>a cab</i>	One of the iconic symbols of the city, London black cabs can be seen whizzing about the streets on a daily basis. Like the yellow cab in America, a London taxi carries with it a certain cultural significance. While black is the most common colour for London taxis, it's not required to be so. They can be blue, yellow, green, red, whatever. Most tend to be black because of its recognition.
<i>subway</i> (<i>underground, tube, metro</i>)	The London Underground, or the Tube as it is often called, is the oldest underground train network in the world. Opened in 1863 there are a total of eleven lines, 270 stations and over 400 km of track, making it the third longest subway system in the world. The London Underground carries over a billion passengers a year, or about 3 million every day. The deepest stations are over 60 metres below the surface, however 55% of the tracks run above it.

b) Divide into three groups. Read the rules on p. 27 of your textbook. Complete this text with more rules concerning double-deckers buses (first group), cabs (second group) and London underground (third group). Make your instructions.

c) Present your instructions in the class. While listening the presentations of the other groups, mark the most and the less important rules for you:

Таблица 4

Таблица для заполнения на заключительном этапе проблемного задания №2

	a double-decker bus	a cab	London underground
Most important rules			
Less important			

rules			
-------	--	--	--

Методическая рекомендация в данном задании проявляется в использовании мозгового штурма как одного из эффективных форм проблемных заданий на уроках английского языка в основной школе. Мозговой штурм можно провести как дополнение к упражнению УМК 4-5 (Lesson 3a). В данном задании УМК учащимся предлагается прочесть текст о правилах дорожного движения, связанных с разными видами транспорта. Для осуществления формирования социолингвистической компетенции данное упражнение можно дополнить культурными реалиями Великобритании – названиями транспорта, характерного только для этой страны: *a double-decker bus* (двухэтажный автобус – символ Лондона), *a cab* (известное британское такси), *an Underground* и его синонимы в разных вариантах английского языка (метро).

Проблемное задание в форме мозгового штурма проводится также в три этапа. На предварительном этапе происходит семантизация реалий за счет чтения слов и понимания их значений по небольшим текстам. На основном этапе учащимся 6 класса предлагается командная работа, что является одной из главных методических рекомендаций проблемного обучения: школьники разделяются на три группы, каждой из которых выдается одна из реалий. Задачей каждой группы является дополнить список правил, данный в учебнике, новыми правилами для выбранного ими вида британского транспорта. На заключительном этапе происходит презентация инструкций, а также заполнение таблицы, которая позволяет учащимся выразить собственную точку зрения по презентациям других групп. Следует отметить, что выражение собственных суждений является немаловажным фактором для эффективного формирования социолингвистической компетенции в ходе проблемного обучения.

3. “On the move”.

a) Look at the road signs and read their descriptions:

	<p>It's a national Britain speed limit sign. It denotes that you can move at a speed of 60 mph. But when you are at a dual carriageway or at a major motorway, it means that you can increase your speed up to 70 mph.</p>
	<p>It's a motorway countdown. The first sign with three line means that you are at a distance of 300 yards from the countdown. The last one with one line denotes that the countdown is in 100 yards from you.</p>
	<p>It's a sign that warns you that your car with a trailer can get stuck because of an unusual road surface. It is often set before humpback bridges or railway crossings.</p>
	<p>It's a sign of warning for drivers and bicyclers about 'silent policeman' or road bump.</p>

Discuss if you have such or similar road signs in Russia.

b) Your friend phoned you while visiting Great Britain. He has seen a lot of road signs that are not used in Russia. Instruct him about the meaning of these road signs, because your friend is offline and can't find this information anywhere.

c) Find information of these signs in the Internet. Visit <https://www.gov.uk/guidance/the-highway-code/traffic-signs> or <https://www.roads.org.uk/road-signs/road-sign-symbols>. In pairs act out your phone conversation with your friend.

Данный цикл проблемных заданий является дополнением упражнения №3 (lesson 3b). В данном упражнении УМК учащиеся изучают дорожные знаки, которые есть и в англоязычных странах, и в России. С нашей точки зрения, главной методической рекомендацией в данном задании является ввести социолингвистическую информацию, а именно показать знаки и предложить их описание, которое характерно только для англоязычных стран и не используется в России. На предварительном этапе данные знаки показывают учащимся на картинках или на экране. Причем использование информационно-коммуникационных технологий в виде компьютерной демонстрации явлений на экране является одной из немаловажных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции. Дополнительно к изображениям дается объяснение на английском языке, чтобы учащиеся могли понять их суть. Проблемным заданием – кейсом, вводимым в данное задание, является ситуация, которая близка к реальной: учащимся звонит друг из поездки по Великобритании, у которого пропал интернет, и он просит помощи в объяснении дорожных знаков, поскольку он не может получить эту информацию из других источников. Задачей учащихся является помочь другу, найти информацию о данных знаках и объяснить ему в телефонном разговоре. После подготовки, анализа интернет-источников, предложенных учащимся, происходит ролевая игра – инсценировка телефонного разговора в неофициальном регистре общения. Таким образом, в данном задании проявляются следующие методические рекомендации: использование информационно-коммуникационных технологий, близость проблемных ситуаций к реальным ситуациям, приведение ресурсов для изучения, разнообразие форм проблемных заданий, а именно: кейс, дискуссия и ролевая игра проблемного характера.

4 “Route”.

a) You were asked by a foreigner to explain how he can get to the main square of your city. Use the map of your city and explain him the whole route in English.

b) After classes use your route and make sure that you give correct instructions to the foreigner.

c) Present your route in the class and the results of your experiment after school. Were you right?

Данное задание соотносится с упражнением № 4 (Lesson 3b). За счет данного упражнения по учебнику шестиклассники развивают умения аудирования посредством работы с картой, прочерчивая маршрут от одной точки на карте к другой. Социолингвистическая компетенция развивается за счет использования в речи англоязычных географических названий и реалий – названий географических объектов (*avenue, city, town*). На предварительном этапе учащимся задается кейс – проблемная ситуация: они представляют ситуацию, что к ним подошел иностранец, говорящий только на английском языке, и попросил объяснить, как добраться для определенного места, отмеченного на его карте. Учащимся дается задача по карте объяснить маршрут иностранцу на английском языке. В этом реализуется обучение официальному общению на английском языке с незнакомым человеком. На текстовом этапе учащимся предлагается экспериментирование как форма проблемного обучения: после уроков им нужно пройти по указанному им маршруту и убедиться, что они указали дорогу правильно. На следующем уроке в ходе заключительного этапа учащиеся показывают свои маршруты и делают итог, была ли их помощь полезной иностранцу.

Раздел 4. Методические рекомендации для обучающихся.

1. Обучающимся следует соблюдать поэтапность выполнения предлагаемых упражнений, чтобы добиться поставленных в начале урока целей и задач.

2. Во время мозгового штурма, обсуждения и работы в группе не следует бояться высказывать собственные идеи.

3. При работе с текстом следует помнить, что иногда не требуется полного понимания текста, поэтому следует вырабатывать умение понимать основное содержание по ключевым словам и не обращать внимания на слова, от которых не зависит это общее понимание текста (а также не пугаться незнакомых слов).

4. При работе с аудио или видео материалами После первого прослушивания надо постараться отметить наиболее вероятные ответы, выделяя в звучащем тексте ключевые слова. Во время второго прослушивания рекомендуется сконцентрировать внимание на той информации, которая была пропущена в первый раз или в правильности которого есть сомнения. Задача – проверить правильность первоначальных ответов.

5. При работе в парах или группах следует внимательно слушать своего собеседника и реагировать на его высказывания в зависимости от ситуации общения и цели коммуникации.

2.3 Анализ эффективности применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции

Эффективность применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции учащихся 6 класса оценивается на основе начального и итогового тестирования учащихся двух классов: контрольного класса, проходящего обучение только по УМК «Spotlight-6» (3 модуль), и экспериментального класса, получившего дополнительный цикл проблемных заданий, направленных на формирование социолингвистической компетенции.

Количество учащихся в каждом классе – 12 человек. Сравнение начального и итогового тестирования позволяет выявить эффективность применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции.

Начальное тестирование имело вид теста закрытого типа, включающего в себя 10 вопросов на общие социолингвистические знания и умения учащихся (см. Приложение 1). Данный тест был предложен как учащимся контрольного класса, так и учащимся экспериментального класса. Критерии оценивания использовались следующие:

- 1) высокий уровень сформированности социолингвистической компетенции (оценка «5») – максимум одна ошибка в тесте;
- 2) средний уровень сформированности социолингвистической компетенции (оценка «4») – 2-3 ошибки;
- 3) уровень ниже среднего (оценка «3») – 4-5 ошибок;
- 4) низкий уровень (оценка «2») – 6 и более ошибок в тесте.

Ученики контрольного класса при начальном тестировании показали уровень ниже среднего и низкий уровень как доминирующие (по пять человек получили оценки «3» и «2»). Двое учащихся справились с тестом на оценку «4» и показали средний уровень сформированности социолингвистической компетенции на начало опытно-практической работы. Высокий уровень сформированности компетенции не показал ни один из учащихся контрольного класса – см. Рисунок 9.

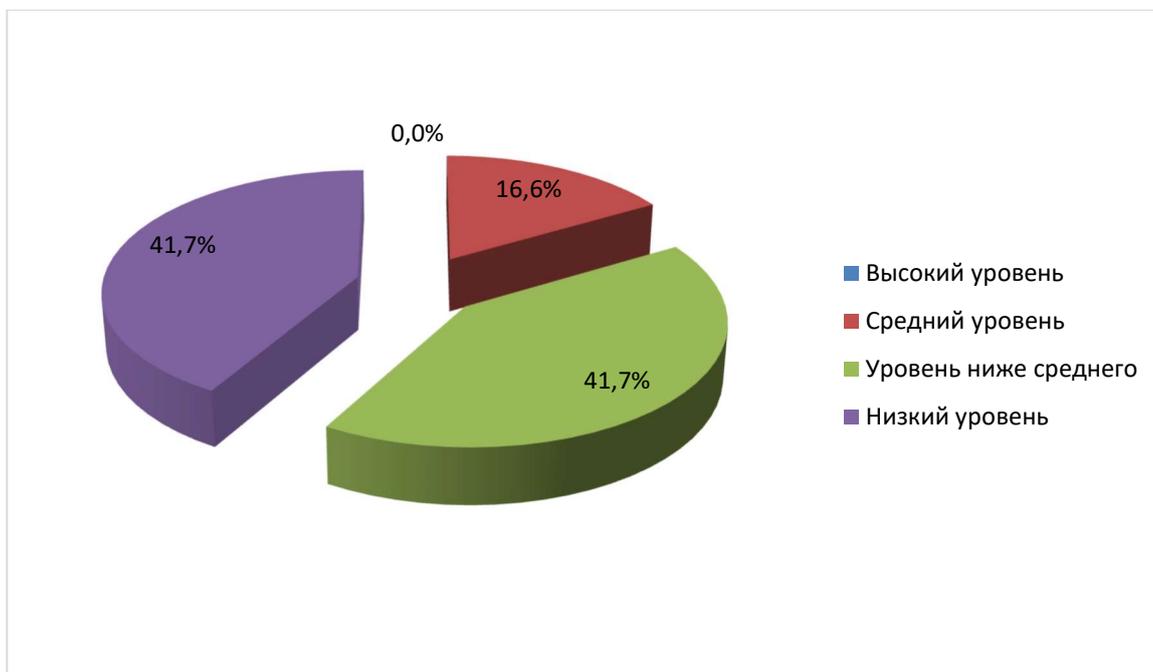


Рисунок 9. Уровни сформированности социолингвистической компетенции у учащихся контрольного класса при начальном тестировании

Учащиеся экспериментального класса показали аналогичные результаты. Пять человек получили оценку «2», четыре человека – оценку «3», двое учащихся – оценку «4» и один учащийся справился с заданием на оценку «5» – см. Рисунок 10.

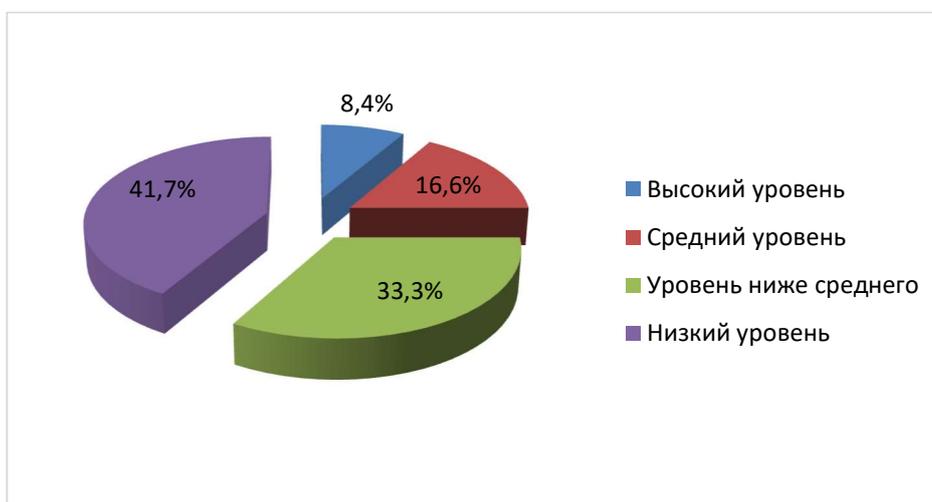


Рисунок 10. Уровни сформированности социолингвистической компетенции у учащихся экспериментального класса при начальном тестировании

После проведения начального тестирования учащиеся контрольного класса продолжили обучение по УМК «Spotlight-6», тогда как учащимся

экспериментального класса дополнительно был предложен разработанный комплекс упражнений с учетом всех выявленных методических рекомендаций. Для выявления динамики сформированности социолингвистической компетенции было проведено итоговое тестирование, аналогичное начальному (см. Приложение 2). Согласно тем же критериям оценивания, нами выделены показательные результаты.

В контрольном классе видна некоторая динамика в сформированности социолингвистической компетенции. Так, доминирующим уровнем здесь однозначно стал уровень ниже среднего: шестеро учащихся выполнили итоговый тест на оценку «3». Количество учащихся низкого уровня снизилось до трех человек. Средний уровень показало двое учащихся, как и при начальном тестировании. Один учащийся показал высокий результат – см. Рисунок 11.

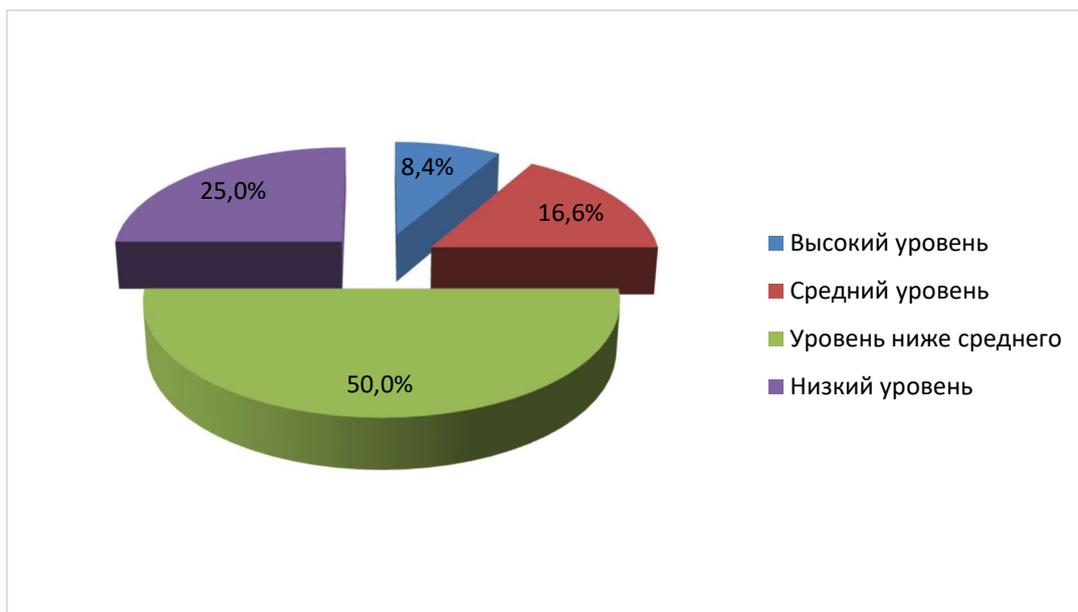


Рисунок 11. Уровни сформированности социолингвистической компетенции у учащихся контрольного класса при итоговом тестировании

В экспериментальном классе наблюдалась значительная динамика в сформированности социолингвистической компетенции. Доминирующими уровнями стали уровень ниже среднего и средний уровень (по четыре человека справились с итоговым тестированием на оценку «3» и «4» соответственно). Высокий уровень пополнился двумя учащимися. Низкий же

уровень показал только один ученик – см. Рисунок 12.

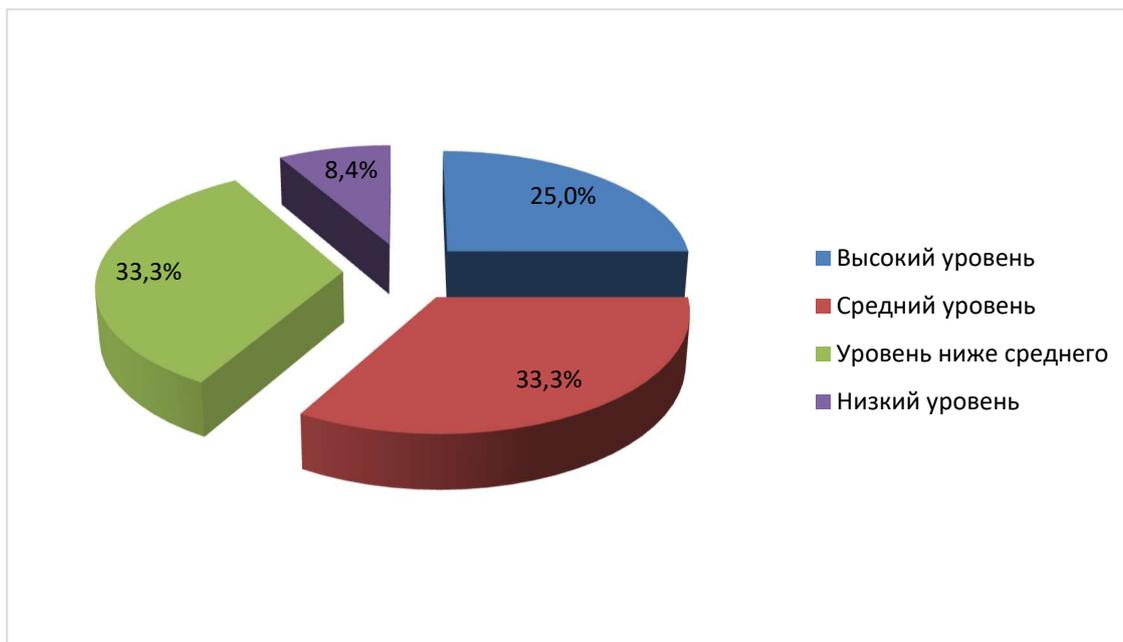


Рисунок 12. Уровни сформированности социолингвистической компетенции у учащихся экспериментального класса при итоговом тестировании

Сравнение результатов контрольного и экспериментального классов при итоговом тестировании приведено на Рисунке 13.

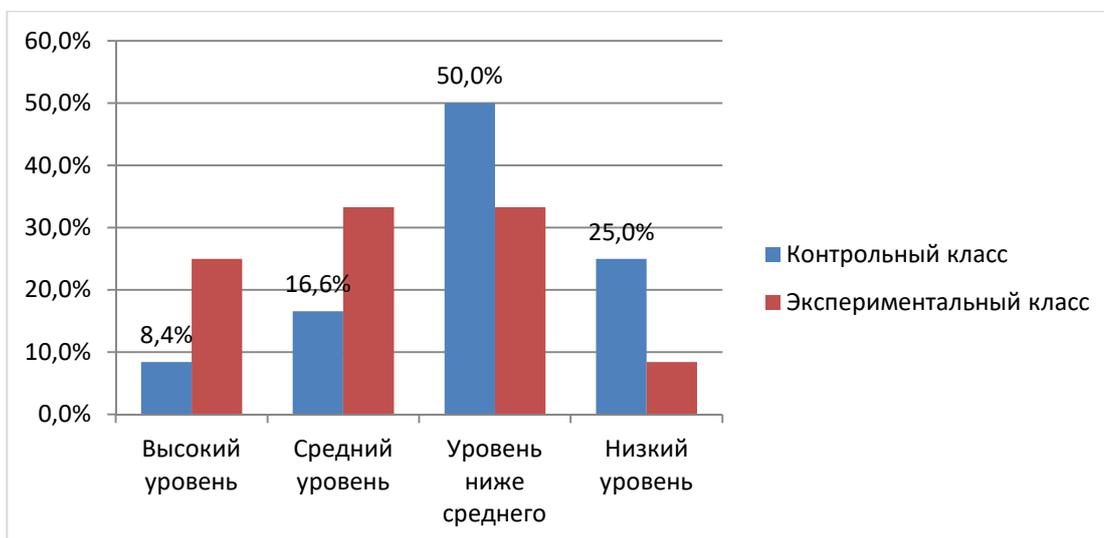


Рисунок 13. Сравнение уровней сформированности социолингвистической компетенции у учащихся контрольного и экспериментального класса при итоговом тестировании

Согласно приведенной диаграмме, можно сделать вывод о большой эффективности методических рекомендаций, разработанных в данной работе,

для формирования социолингвистической компетенции учащихся 6 класса.

Выводы по главе 2

Согласно проведенной опытно-практической работе, во второй главе настоящего исследования выявлены методические рекомендации и оценена их эффективность для формирования социолингвистической компетенции на уроках английского языка в 6 классе. В результате мы пришли к следующим выводам:

1. Формированию социолингвистической компетенции уделяется некоторое внимание в УМК «Spotlight» для 6 класса. Компонентами структуры социолингвистической компетенции в учебнике «Spotlight-6» являются разные виды дискурса, реалии, имена собственные, идиоматические выражения, прецедентные имена, правила английского этикета, символика (изображения флагов). Однако целенаправленному изучению подвергаются только разные типы дискурса (40%), имена собственные (20%), реалии (20%), прецедентные имена (13,3%) и символы (6,7%). Проблемные задания занимают лишь около половины предложенных заданий на формирование социолингвистической компетенции (46,7%). Тем не менее, они достаточно разнообразны и включают ролевую игру проблемного типа (57,1%), сочинительство (28,6%) и проект (14,3%).

2. Методические рекомендации, составленные нами с целью успешного формирования социолингвистической компетенции обучающихся 6 класса, построены на основе 3 модуля УМК «Spotlight-6», в котором отмечено наименьшее количество проблемных методов обучения в их составе (14,3%). Одной из методических рекомендаций является добавление лингвострановедческой и социолингвистической информации в виде американских слов, эквивалентных британским лексемам, реалий (названий транспорта), географических названий. Задания предполагают самостоятельный поиск значений слов в электронных словарях, составление

карты (рисунка), семантизация реалий за счет чтения слов и текстов, принцип наглядности. Обобщение методических рекомендаций позволило выделить важность использования разнообразных проблемных заданий (кейс, проект, ролевая игра, мозговой штурм, дискуссия, экспериментирование), включения в каждое задание проблемности (кейса), а также чередование индивидуальной, парной и групповой работы, использования информационно-коммуникационных технологий, стимуляции выражения собственных суждений, приближения к реальным ситуациям, а также предоставления ресурсов для самостоятельного изучения.

3. Эффективность применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции проанализирована на основе сравнения результатов начального и итогового тестирования учащихся контрольного и экспериментального класса. Мы сделали вывод, что учащиеся контрольного класса, обучавшиеся на основе УМК «Spotlight-6», показывают незначительную динамику в формировании социолингвистической компетенции. Напротив, учащиеся экспериментального класса показали большую динамику, смену доминирующего уровня сформированности социолингвистической компетенции с уровня ниже среднего на средний уровень. Следовательно, можно сделать вывод об эффективности разработанных методических рекомендаций по использованию проблемного обучения с целью формирования социолингвистической компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования заключалась в проведении исследования и составления методических рекомендаций по использованию проблемного обучения как средства формирования социолингвистической компетенции у учащихся основной школы. Достижение данной цели обусловлено решением ряда исследовательских задач.

Первой задачей исследования было рассмотреть понятие и структуру социолингвистической компетенции. Социолингвистическая компетенция понималась в данном исследовании как самостоятельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, который предполагает способность учащихся организовывать речевое поведение при учете коммуникативной ситуации, цели и намерений, ролей коммуникантов и обстановки общения в определенном национально-лингвокультурном сообществе. В ее структуру включались социолингвистические знания, навыки, умения, а также отношения действительности, а именно: знание построения разных типов дискурса, умения различать в звучащей речи и при чтении, пользоваться в собственной речи лингвострановедческими словами, прецедентными феноменами, реалиями, переосмысленными словами и словосочетаниями, узнавать диалекты и акценты, культурно значимые элементы невербальной коммуникации.

В ходе решения второй задачи в данной работе изучена сущность и особенности проблемных методов обучения. Под проблемным обучением понималась организация поисковой и творческой деятельности на уроках английского языка, основанная на ситуации, определении и решении проблемы. Сущность проблемного метода заключается в стимулировании речевой деятельности учащихся за счет постановки значимой для них проблемы, которая решается самостоятельно при некоторой помощи учителя на уроке английского языка или во внеаудиторной деятельности. Особенности проблемного метода обучения включают в себя обязательное

наличие неизвестных данных в проблемной ситуации, интерактивность взаимодействия учащихся, множественность возможных решений проблемы, преимущественно групповую работу учащихся, включение творческой деятельности, элемента новизна, препятствий на пути достижения целей. Условиями использования проблемного обучения на уроках английского языка являются поэтапное введение проблемных заданий, системность заданий, приближенность коммуникативной ситуации к реальной.

В процессе решения третьей задачи в исследовании приведены виды проблемных методов обучения. Выделяются психологическая и педагогическая проблемная ситуация (согласно анализу их сущности), языковые, условно-коммуникативные, коммуникативные и коммуникативно-методические проблемные задания (исходя из их направленности на язык и речь), проблемно-информационные, проблемно-логические и проблемно-оценочные задания (согласно проблеме информационного неравенства и эмоционального переживания учащихся), научные, практические и художественные (на основе существующих видов творчества, используемых при решении проблемы). Среди форм проблемного обучения выделены наиболее популярные сегодня, к которым относятся ролевая игра проблемного характера, кейс, мозговой штурм, эксперимент, поиск материала, составление дорожной карты, учебная дискуссия, сочинительство, моделирование, проект и множество других.

Четвертой задачей исследования было провести анализ методики формирования социолингвистической компетенции в УМК «Spotlight-6». В ходе анализа сделан вывод, что в УМК предлагаются разнообразные компоненты социолингвистической компетенции, однако не каждому из них целенаправленно предлагаются упражнения на изучение. При целенаправленности изучения учащиеся 6 класса, обучаемые по УМК «Spotlight-6», имеют возможность освоить принципы формальной / неформальной коммуникации, имена собственные (названия документов, названия географических объектов, имена людей), реалии, прецедентные

имена и символы. При этом только половина заданий (46,7%) являются проблемными при формировании социолингвистической компетенции. Доминирующее положение среди них занимает ролевая игра и реже используются сочинительство и проекты.

В ходе решения пятой задачи нами проведен анализ разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции. На основе разработанного цикла уроков выделены следующие методические рекомендации для учащихся 6 класса и учителя: сочетание разных форм проблемных заданий (кейс, проект, ролевая игра, мозговой штурм, дискуссия, экспериментирование), поэтапность, использование парной и групповой работы, применение информационно-коммуникационных технологий, приближенность к реальным ситуациям общения, введение советов по используемым источникам и стимуляция выражения собственных суждений. Изучаемыми компонентами социолингвистической компетенции стали различия в американском и британском вариантах английского языка (лексика), реалии – названия транспорта, символы – дорожные знаки, географические названия и реалии географического типа, неофициальный и официальные дискурсы.

Шестой задачей исследования было провести анализ эффективности применения разработанных методических рекомендаций по формированию социолингвистической компетенции. Эффективность определена за счет оценивания результатов начального и итогового тестирования учащихся контрольного и экспериментального класса. Начальное тестирование показало довольно низкий уровень сформированности социолингвистической компетенции в обеих группах учащихся. Итоговое тестирование, проведенное после прохождения курса обучения контрольной группы по УМК «Spotlight-6» и экспериментальной группы по разработанному циклу упражнений, показало повышение уровня сформированности социолингвистической компетенции в экспериментальной группе и лишь незначительную динамику в контрольной

группе. Данный факт позволил положительно оценить потенциал разработанных методических рекомендаций по использованию проблемного обучения как средства формирования социолингвистической компетенции учащихся 6 класса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулина О.А. К вопросу об использовании проблемных ситуаций как средства формирования социолингвистической компетенции обучающихся старших классов // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. Ч. 3. С. 61-65.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. Изд-е 3-е. М.: Флинта; Наука, 2013. 288 с.
3. Ананьина М.А. Формирование социолингвистической компетенции на основе упражнений с использованием аллюзивных имен на уроках английского языка в старшей школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. №. 5. С. 805-812.
4. Банникова Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 – “Английский язык”, специальности 1-02 03 06 02 – “Немецкий язык”. В трех частях. Часть I. / Л. С. Банникова. Мин-во обр. РБ. Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2006. 82 с.
5. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2–6.
6. Борисова О.Ю. Проблемная ситуация как средство формирования социолингвистической компетенции обучающихся на среднем этапе // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. 2021. № 6. С. 1-6.
7. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс]. 2-е

- изд. М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. 136 с.
8. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 329 с
 9. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. 144 с.
 10. Гальскова Н.Д. Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. М.: Тезаурус, 2013. С. 25-34.
 11. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Мю: Академия, 2004. 336 с.
 12. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
 13. Горина Н.С. К вопросу о сущности социолингвистической компетенции // Теория и практика общественного развития. 2022. № 2. С. 157-159.
 14. Гудкова С.А., Малашина А.В. Метод проблемного обучения как основа повышения мотивации обучения иностранному языку в начальной школе // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 13-15.
 15. Дягилева Н.М. Методическая организация проблемно-ориентированного обучения продуктивным видам речевой деятельности // Наука, образование и культура. 2018. № 5 (29). С. 93-97.
 16. Жук Е.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции при обучении чтению // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ. Вып. I. Минск, 2011.

С. 13-14.

17. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С. 10-17.
18. Ибрагимова Н.М. Методы совершенствования социолингвистической компетенции на занятиях английского как второй язык // Talqin va tadqiqotlar ilmiy-uslubiy jurnali. 2022. Т. 1. № 6. С. 38-42.
19. Ильницкая И.А. Проблемные задания как прием обучения иностранному языку. Минск: Знание, 1994. 40 с.
20. Калинина А.Г., Мамонова А.А. Методика использования проблемных ситуаций для повышения уровня владения устной иноязычной речью// Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 86-90.
21. Киреева В.С. К вопросу об обучении чтению на английском языке младших школьников с использованием коммуникативных и проблемно-поисковых заданий // Концепт. 2017. № S8. С. 17-22.
22. Кисметова Г.Н., Акдаулетова А.К. Особенности проблемного обучения на занятиях иностранного языка // Sciences of Europe. 2021. № 83-3. С. 40-43.
23. Клещева И.В. Организация проблемного обучения студентов при освоении образовательной программы // Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 3. С. 205–214.
24. Ковалевская Е.В. Проблемности в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы // Экспериментальная учебная авторская программа. М.: Изд-во «Спутник +». 275 с.
25. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн.-Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2010. Книга 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. 300 с.
26. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения.

- Минск: ТетраСистемс, 2007. 352 с.
27. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. Изд-е 4-е, испр. М.: ЧеРо, 2013. 347 с.
 28. Ломакина О.Е. Теоретическая модель понятия «иноязычная социолингвистическая компетенция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 4. С. 476–481.
 29. Мадаминова Г. Роль социолингвистической компетенции в развитии коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка (английский язык) в средних школах // Общество и инновации. 2021. Т. 2. № 7/S. С. 187-195.
 30. Манухина Ю.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 22 с.
 31. Маргус Т. О социолингвистической компетенции студентов // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 118-120.
 32. Махмутов М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. 63 с.
 33. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. М.: АПК и ПРО, 2002. 166 с.
 34. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. 1997. № 2 -5-10. 170 с.
 35. Митрофанова Е.А. Проблемное обучение на занятиях по иностранному языку: опыт Самарского государственного технического университета // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-2 (59). 195-198.
 36. Насырова Д.М., Очилова М.Р., Кадырова З.Б. Проблемный метод обучения, как активный метод // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. № 6. С. 77-81.
 37. Николаева Н.Н. Реализация концепции проблемного обучения на занятиях английским языком в техническом вузе // Гуманитарный

- вестник. 2017. № 7 (57). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-problemnogo-obucheniya-na-zanyatiyah-angliyskim-yazykom-v-tehnicheskome-vuze> (дата обращения: 06.11.2022).
38. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль): автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02. Улан-Удэ, 2008. 25 с.
39. Оконь, В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
40. Осипова Н.Н., Трофименко М.П., Мойлашова О.В. Возможности дистанционного обучения иностранному языку будущих специалистов в контексте проблемно-информационного подхода (на примере неязыковых специальностей) // Наука и школа. 2021. № 6. С. 229-237.
41. Панина Е.Ю., Рубцова А.Д. Кейс-метод как способ проблемного обучения английскому языку в 6-м классе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12. С. 222-227.
42. Пахомова Н.Ю. Технология проблемного обучения на уроках английского языка // Концепт. 2017. № 2. С. 142-146.
43. Пирожкова А.О., Аметова Л.Э. Проблемные ситуации как способ познания при изучении английского языка в старшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 145-148.
44. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/cc49b8b607ab29a7ea856f3a8cfd17d9.pdf> (дата обращения: 05.11.2022).
45. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при

- проблемном обучении: (Дидакт. пособие) / М-во просвещения РСФСР. Казан. гос. пед. ин-т. Казань: [Казан. пед. ин-т], 1974. 67 с.
46. Савкина Е.А. Параметры социолингвистической компетенции участника межкультурной коммуникации // Terra Linguistica. 2020. Т. 11. № 3. С. 108-120.
 47. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1993. 25 с.
 48. Сафонцева Н.Ю. Проблемно-проектный метод обучения в дидактике высшей школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 71. № 7. С. 47-51.
 49. Сеница Ю.А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: (в контексте национальной культуры Франции): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 25 с.
 50. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
 51. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Humanities vector. 2015. № 1 (41). С. 83-87.
 52. Титаренко Н.В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02. М., 2007. 24 с.
 53. Чистякова В.В. Проблемные задания как средство оптимизации формирования дискурсивной компетенции при обучении аргументирующему высказыванию в вузе (английский язык как второй иностранный) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2012. № 1. С. 180-184.

54. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2018. 188 с.
55. Яшина М.Е., Закирова Л.Р. Технология проблемного обучения старшеклассников иностранному языку на современном этапе// Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 338-341.
56. Canale M. & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to sec2. and language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. P. 1 – 47
57. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication / ed. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman,1983. P. 2-27.
58. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1. No. 1. P. 1-47.
59. Savignon S.J. Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 1997. 288 p.
60. Willis J., Doing D. Task-based teaching. Oxford University Press, 2013. 294 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Начальное тестирование учащихся контрольного и экспериментального классов

1. What does this traffic sign mean?



a) Warning for a crossing for pedestrians b) Pedestrians prohibited c)
Warning for traffic lights d) Mandatory path for pedestrians

2. What does this traffic sign mean?



a) Parking prohibited b) Vehicles wider than indicated prohibited c)
Vehicles heavier than indicated prohibited d) Trucks prohibited

3. What is the part of the public road intended for pedestrian traffic?
 a) footpath b) bike path c) path d) roadway
4. What is a fixed or movable connection for traffic, between two points that are separated by a river, canal, canyon, valley, road, railroad or another obstacle?
 a) tunnel b) bridge c) square d) road
5. How do Britons call surface material laid down on an area intended to sustain vehicular or foot traffic, such as a road or walkway?
 a) road surface b) zebra crossing c) pavement d) cross walk
6. How do Britons call a pedestrian crossing marked with white stripes?
 a) road surface b) zebra crossing c) pavement d) cross walk
7. What's the English for дорожный знак?
 a) traffic warder b) traffic sign c) traffic lights d) traffic man
8. How do Britons call метро?
 a) subway b) underground c) tube d) metro
9. What English word denotes a symbolic bus?
 a) double-decker b) bike c) underground d) cab
10. What is British word for водительские права?
 a) driving licence b) driving license c) driver license d) driver's license

Ответ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	c	a	b	a	b	b	c	a	a

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Учебно-методические материалы цикла уроков

Урок №1.

Этап целеполагания: наглядные дидактические материалы.



Этап введения новой лексики: таблица с изучаемой лексикой.

car park	parking lot	стоянка, парковка
driving licence	driver's license	водительские права
hard shoulder	shoulder	обочина
motorway, mainroad	freeway, highway	автомагистраль, главная дорога
pavement	sidewalk	тротуар
roadworks	construction zone,	дорожные работы

	roadwork	
road surface	pavement	мостовая
zebra crossing	cross walk	пешеходный переход (зебра)

Этап актуализации нового материала: упражнение на заполнение пропусков.

- 1) You'll never guess who we bumped into in the (парковка, Am.E.).
- 2) It's all very well some court taking away his (водительские права, Br.E.), but did they consider who they are letting loose on the pedestrian community?
- 3) I put a few other lads on the (обочина, Br.E.). I was halfway home.
- 4) The state is building a new (магистраль, Am.E.), through the suburbs, and we've brought some pressure to see that it runs out through your land.
- 5) (Дорожные работы, Br.E.) caused a huge gridlock on the Balczynska street.

Урок №2.

Этап целеполагания: наглядные дидактические материалы.



	red, whatever. Most tend to be black because of its recognition.
<i>subway (underground, tube, metro)</i>	The London Underground, or the Tube as it is often called, is the oldest underground train network in the world. Opened in 1863 there are a total of eleven lines, 270 stations and over 400 km of track, making it the third longest subway system in the world. The London Underground carries over a billion passengers a year, or about 3 million every day. The deepest stations are over 60 metres below the surface, however 55% of the tracks run above it.

Этап применения нового материала: таблицы для заполнения.

	a double-decker bus	a cab	London underground
Most important rules			
Less important rules			

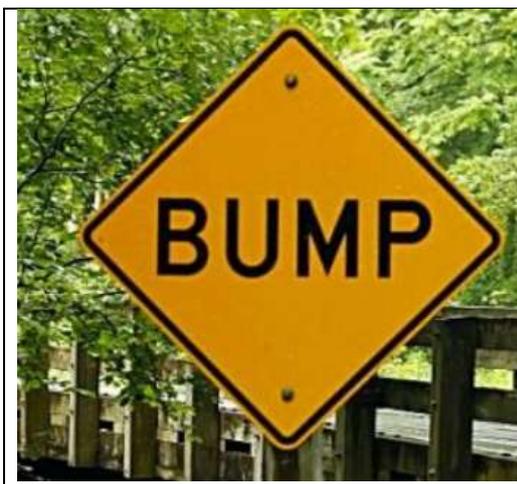
Урок №3.

Этап целеполагания. Видеоролик.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ASsLRPTEz1g>

Этап актуализации знаний: изображения и тексты.

	<p>It's a national Britain speed limit sign. It denotes that you can move at a speed of 60 mph. But when you are at a dual carriageway or at a major motorway, it means that you can increase your speed up to 70 mph.</p>
	<p>It's a motorway countdown. The first sign with three line means that you are at a distance of 300 yards from the countdown. The last one with one line denotes that the countdown is in 100 yards from you.</p>
	<p>It's a sign that warns you that your car with a trailer can get stuck because of an unusual road surface. It is often set before humpback bridges or railway crossings.</p>



It's a sign of warning for drivers and bicyclers about 'silent policeman" or road bump.

Урок №4.

Этап целеполагания: видеоролик.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IfT4XhfUFkk>

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Итоговое тестирование учащихся контрольного и экспериментального классов

1. What does this traffic sign mean?



a) Cars prohibited b) Equestrians prohibited c) Warning for equestrians. d) Mandatory path for equestrians.

2. What does this traffic sign mean?



a) Warning for heavy crosswind b) Warning for low-flying aircrafts c) Begin of a tunnel d) Trucks and buses prohibited

3. What is part of the public road intended for the traffic of cyclists?

a) footpath b) bike path c) path d) roadway

4. What is an underground passageway, dug through the surrounding soil/earth/rock and enclosed except for entrance and exit, commonly at each end?

a) tunnel b) bridge c) square d) road

5. How do Americans call surface material laid down on an area intended to sustain vehicular or foot traffic, such as a road or walkway?

a) road surface b) zebra crossing c) pavement d) cross walk

6. How do Americans call a pedestrian crossing marked with white stripes?

a) road surface b) zebra crossing c) pavement d) cross walk

7. What's the English for регулировщик ?

a) traffic warder b) traffic sign c) traffic lights d) traffic man

8. How do Americans call метро?

a) subway b) underground c) tube d) metro

9. What English word denotes taxi?

a) double-decker b) bike c) underground d) cab

10. What is American word for водительские права?

a) driving licence b) driving license c) driver license d) driver's license

Ответ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c	a	b	a	c	d	a	a	d	d