

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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 германо-романской филологии и иноязычного образования

**Анашкина Дарья Юрьевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**


**Обучение диалогической речи на основе предметно-языковой
интегрированной технологии (CLIL) в 6 классе общеобразовательной
школы (на примере предметов "География" и "Английский язык")**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Инновационные
технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

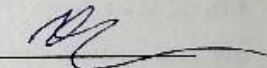
Заведующий кафедрой

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 20 » 11 2018 г. 


Руководитель магистерской
программы

к. пед. наук, доцент Селезнева И.П.


« 16 » 11 2018 г. 

Научный руководитель

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 16 » 11 2018 г. 

Обучающийся Анашкина Д.Ю.

« 16 » 11 2018 г. 

Красноярск 2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Предметно – ориентированная языковая технология (CLIL) в обучении иностранному языку на уровне основного общего образования.....	8
1.1. Предметно–языковая интегрированная технология (CLIL): сущность и типы обучения.....	8
1.2. Характеристика психолого-педагогических особенностей развития обучающихся среднего школьного возраста.....	14
Выводы по главе 1.....	17
Глава 2. Обучение диалогическому высказыванию как педагогическая проблема.....	18
2.1. Диалогическое высказывание как вид речевой деятельности.....	18
2.2. Особенности формирования знаний, умений и навыков для обучения диалогической речи в английском языке.....	22
Выводы по главе 2.....	45
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению школьников 6 класса диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии на примере предметов «География» и «Английский язык».....	45
3.1. Разработка дополнительных учебно-методических материалов с использованием элементов методики CLIL на базе УМК «Spotlight 6».....	45
3.2. Результаты практического применения дополнительных учебно-методических материалов с использованием элементов методики CLIL в процессе обучения диалогическому высказыванию на занятиях по иностранному языку в МБОУ Лицей №8 г. Красноярск.....	61
Выводы по главе 3.....	64
Заключение.....	66
Библиография.....	68
Приложение А.....	74
Приложение Б.....	75
Приложение В.....	76
Приложение Г.....	81
Приложение Д.....	84
Приложения Е.....	85

Актуальность исследования. Отличительной особенностью ФГОС является деятельностный характер обучения, ставящий главной целью всестороннее развитие личности.

Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. Стандарт устанавливает личностную ориентацию содержания образования, деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности на получение учащимися опыта этой деятельности.

С помощью предмета «Иностранный язык» во время обучения в основной школе учащиеся развивают и шлифуют навыки и умения учебной и мыслительной деятельности, постепенно формирующиеся в процессе изучения всех школьных предметов.

Планируя свою монологическую и диалогическую речь, школьники учатся планировать свое речевое поведение в целом и применительно к различным жизненным ситуациям. Они учатся общаться, примеряя на себя различные социальные роли, и сотрудничать, работая в парах и небольших группах.

Несмотря на интерес исследователей к проблеме формирования устных речевых умений обучающихся, остаются недостаточно изученными вопросы активного вовлечения школьников в освоение предмета. Межпредметные связи, как правило, учитываются при проектировании уроков недостаточно. Решить данную проблему смогла бы, на наш взгляд, предметно-языковая интегрированная технология (CLIL).

Недостаточная разработанность проблемы обучения устному речевому высказыванию на основе представленной выше технологии в основной

школе побудила нас к выбору **темы исследования**: «Обучение диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL) в 6 классе общеобразовательной школы (на примере предметов "География" и "Английский язык")».

Объектом исследования является процесс иноязычного образования в условиях основной школы.

Предмет исследования – потенциал предметно–ориентированной языковой технологии (CLIL) в обучении иностранному языку в основной школе.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать на практике учебно-методические материалы по применению предметно–ориентированной языковой технологии (CLIL) в обучении диалогической речи на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе (на примере предметов "География" и "Английский язык").

В соответствии с поставленной целью была выдвинута следующая **гипотеза**: формирование и умений диалогической речи у обучающихся основной школы будет более эффективным, если на уроках будет использована предметно-языковая интегрированная технология.

Проблема, объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач**:

1. Раскрыть сущность предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL).
2. Дать характеристику диалогическому высказыванию как виду речевой деятельности.
3. Изучить особенности обучения диалогической речи школьников на средней ступени.
4. Разработать учебно-методические материалы по использованию предметно-языковой интегрированной технологии для эффективного развития умений диалогической речи обучающихся 6-х классов.
5. Организовать опытно-экспериментальную работу по апробации авторских учебно-методических материалов в условиях средней школы.

6. На основании проведенного исследования дать методические рекомендации по организации интегрированных уроков, направленных на формирование и развитие устных речевых умений обучающихся основной школы.

Теоретическую основу исследования составили работы по вопросам обучения диалогической речи обучающихся на уровне основного общего образования Н. Д. Гальсковой [Гальскова, 2008], Е. М. Верещагина [Верещагин, 2003], М. А. Чошанова, В.Л. Скалкина [Скалкин, 2001], Д. В. Вилькеева, Н. И. Гез [Гез, 2002]., Е. С. Глядииковской [Глядииковская, 2009], М.Л. Вайсбурд [Вайсбурд, Ариян, 2004]; особенностей предметно-языкового интегрированного обучения Д. Брунера, Д. Марша [Marsh, 2002], Д.Койла [Coyle, 2004].

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; анализ учебно-методических комплектов (УМК) по английскому языку; метод включенного наблюдения; беседа; анкетирование; анализ педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа.

База исследования: опытная работа будет проводиться с учениками 6 класса МБОУ «Лицей № 8»

Научная новизна исследования заключается в раскрытии особенностей применения предметно–ориентированной языковой технологии в обучении диалогической речи обучающихся основной школы. Разработан, обоснован и внедрен учебно-методический материал для обучающихся средней школы на иностранном языке на основе предметно-языкового интегрированного подхода.

Практическая значимость исследования заключается в том, что, разработанный учебно-методический материал на основе предметно-языкового интегрированного подхода в рамках предметов «География» и «Английский язык» в виде технологических карт уроков создаёт основу для

научно-методического обеспечения образовательного процесса в школе, направленного на повышение качества языковой подготовки обучающихся общеобразовательной организации.

Апробация результатов исследования. Отдельные результаты исследования были представлены на заседаниях кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования КГПУ имени В.П. Астафьева в 2017 и 2018 гг. За период с 2017 по 2018 год подготовлены доклады и опубликованы одноименные статьи в сборниках конференций по проблематике магистерской диссертации.

1. Предметно-ориентированные технологии в процессе проблемно-модульного обучения иностранному языку на среднем этапе // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 5-6 декабря 2016 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева.

2. Особенности проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 5-6 декабря 2017 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева.

Подготовлен и выполнен доклад на тему «Обучение диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL) в 6 классе общеобразовательной школы (на примере предметов "География" и "Английский язык")» на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 4-5 декабря 2018 г. на базе КГПУ имени В.П. Астафьева».

Результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс МБОУ «Лицей №8» г. Красноярск.

Структура работы: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, библиографического списка. Работа изложена на 73 страницах машинописного текста. Во Введении обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание.

Первая глава представляет собой описание предметно – ориентированной языковой технологии обучения. В первой главе работы представлены характеристика психолого-педагогических особенностей развития обучающихся на среднем этапе и описание особенностей обучения иностранному языку на уровне основного общего образования.

Во второй главе представлены особенности формирования знаний, умений и навыков для обучения диалогической речи в английском языке.

В третьей главе представлены результаты опытной работы: анализ УМК английского языка «Spotlight 6» на предмет наличия элементов методики CLIL, разработка дополнительного учебно-методического материала с использованием методики CLIL к учебному пособию Ваулиной Ю. Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс «Spotlight 6», анализ результатов опытной работы по внедрению методики CLIL в школе.

В заключении обобщаются результаты проведенного исследования и излагаются основные выводы, даются рекомендации.

Библиографический список включает 54 наименования работ отечественных и зарубежных авторов, а также справочные издания, словари и предметно-методические издания. **Приложение** включает в себя примеры методических разработок и иллюстраций.

Глава 1. Предметно – ориентированная языковая технология (CLIL) в обучении иностранному языку на уровне основного общего образования.

1.1. Предметно – языковая интегрированная технология (CLIL): сущность и типы обучения.

Термин Content and Language Integrated Learning был введён в 1994 г. исследователем в области многоязычного образования Дэвидом Маршем в процессе работы по координации исследований о состоянии языкового образования в Европе. [Marsh D.,2002: 29]

Исторически сложившимися предпосылками появления CLIL принято считать программы так называемого франкоязычного погружения в Канаде, которое началось в семидесятых годах прошлого века. Причина создания подобных программ заключалась в необходимости овладения англоговорящими учащимися вторым французским языком.

В зарубежной педагогической литературе существует много разных определений понятия CLIL.

Согласно Д. Маршу и Д. Койлу: «CLIL – это подход к обучению, ориентированный на достижение двуединой цели, при котором второй язык используется в качестве средства обучения предмету и одновременно является объектом изучения» [Приводится по: Зарипова, Салехова, 2015:10]

Интегрированный предметно-языковой подход регламентируется принципом 4 «С», разработанный Д. Койлом, который гласит, что в процессе обучения предметному знанию на иностранном языке должны интегрироваться 4 компонента: Content (содержание), Communication (коммуникация), Cognition (познание), Culture (культура) [Coyle D.,2004:104]

Content (содержание): Чему обучать? Что нового ученики узнают? Цели и задачи обучения. Результаты обучения.

Communication (коммуникация): Рабочий язык, на котором будут даваться задания и будет организована деятельность на уроке. Специальный словарь. Тип разговора. Необходимость проверки грамматики (например, использование форм времени глагола или употребление форм сравнительной и превосходной степеней сравнения прилагательных). Целесообразность использования дискуссий и дебатов.

Cognition (познание) Какие типы вопросов должны быть, чтобы опережать/предугадывать правильные ответы? Какие задания подготовить для рассуждений? Какие мыслительные навыки необходимы, чтобы сконцентрироваться на языке и содержании?

Culture (культура) Каков культурный подтекст темы? Отличительная особенность и личные качества, самооценка. Как объединить весь планируемый материал на занятии?

Согласно CLIL в рамках занятия по иностранному языку необходимо развивать все виды речевой деятельности. С. Дарн считает, что с точки зрения преподавателя иностранного языка занятие по иностранному языку в рамках CLIL должно обладать следующими характеристиками:

— на занятии следует интегрировать формирование как рецептивных, так и продуктивных речевых навыков.

— в основе занятия, как правило, – текст или звуковое представление текста.

— употребление языковых структур и единиц языка является функциональным и обусловлено содержанием изучаемой дисциплины.

— изучение иностранного языка основано на лексическом, а не на грамматическом подходе

— широко применяется индивидуальный подход. [Darn]

Д. Марш утверждает, что «CLIL не только способствует укреплению языковой компетенции. Из-за различных горизонтов мышления, которые являются результатом работы на другом языке, CLIL также может оказывать

влияние на формирование концептуального представления, в буквальном смысле, на то, как мы думаем» (1999) [Marsh.,2002:5].

По мнению Ф. Болла, существуют объективные причины, благодаря которым идея предметно-языкового интегрирования обладает более высоким мотивирующим потенциалом по сравнению с другими, а именно [Ball]:

- Необходимость изучения содержания дисциплины мотивирует студентов на повышение уровня владения иностранным языком;
- Используется лексический подход, благодаря которому обучающиеся замечают и анализируют языковые структуры и лексические единицы, например, во время чтения текста;
- Имеет место погружение в языковую среду, а также осознание важности собственных достижений в процессе обучения;
- Особое значение приобретает содержание учебной дисциплины, в то время как в других методиках обучения ИЯ содержание учебной дисциплины служит иллюстрацией изучаемых языковых структур.

Специфика CLIL-методики заключается в том, что знание языка становится инструментом изучения содержания предмета. При этом внимание акцентируется как на содержании текстов, так и на необходимой предметной терминологии. Вместе с тем, язык интегрирован в программу обучения, а необходимость погружения в языковую среду для возможности обсуждения тематического материала значительно повышает мотивацию использования языка в контексте изучаемой темы.

Этому способствуют тщательно подобранные учебные материалы не только для изучения конкретного предмета, но и для обучения языку: лексических и грамматических единиц и структур, всех видов речевой деятельности (чтению, говорению, письму и аудированию).

Типы заданий должны быть разработаны по уровню сложности, построены с акцентом на предметное содержание, его понимание, проверку и последующее обсуждение.

На различных этапах работы с текстом внимание фокусируется на лексике, на содержании текста, а затем на конкретном грамматическом материале.

Этапы while- и post-reading могут включать в себя достаточное количество самостоятельных и творческих заданий (описать, сравнить, противопоставить, задать вопрос, высказать свою точку зрения, сделать презентацию).

Таким образом, предъявляются особые требования к подбору учебного материала и разработке заданий к нему:

- Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекать учащихся в процесс понимания, проверки, обсуждения главной мысли текста.
- Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность учеников, коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке.
- Учащихся следует ознакомить с компенсаторными стратегиями для решения языковых, содержательных и коммуникативных сложностей.

Выбор учебных материалов будет зависеть от структуры курса, определённой учебным учреждением.

Разработаны три базовые модели курса:

- Language-led (45 minutes once a week)

Расширение языкового образования – один или два часа в неделю посвящаются работе с материалами по отдельным темам предмета или нескольких предметов.

- Modular (subject-led, 15 hours during one term)

Модульное преподавание – на различных этапах учебного процесса включаются модули изучения отдельного или нескольких предметов на иностранном языке.

- Partial Immersion (subject-led, about 50% of the curriculum)

Частичное слияние с предметом – до 50% учебных занятий по иностранному языку проводятся в формате методики CLIL. [Meyer, O., 2010, 11]

По содержанию учебный материал может повторять или дополнять материал, изученный на основных занятиях по предмету.

При правильном учёте всех вышеперечисленных факторов курс, основанный на методике CLIL, позволит решить следующие учебные цели и задачи:

- повысить мотивацию учеников к изучению иностранного языка;
- научить учащихся осознанно и свободно использовать иностранный язык для решения повседневных задач общения;
- развивать у учеников знание и понимание других культур;
- развивать лингвистические и коммуникативные компетенции посредством использования иностранного языка в естественном и современном виде. [Baker, C, 2006, 492]

Существует 3 типа обучения в соответствии с подходом CLIL.

- soft CLIL (преподавание отдельных тем из содержания специальных дисциплин на занятиях по иностранному языку);
- hard CLIL (частичные программы погружения, где более половины дисциплин преподаются на иностранном языке);
- modular CLIL (предмет преподается на иностранном языке определенное количество часов).

В соответствии с почасовой нагрузкой обучающихся средней школы при изучении иностранного языка, приведенной Д. Маршем

- учащимся от 6 до 10 лет преподается дозированный языковой материал на занятиях от 30 до 60 минут в день;

- для учащихся от 10 до 14 лет характерно более углубленное изучение языкового материала с использованием неязыковых блоков до 40 часов до или параллельно с формальным изучением языка;

- от 14 до 19 лет – иностранный язык используется при обучении неязыковым предметам от 5 до 10 часов в неделю;

- от 16 до 19 лет могут использоваться летние школы, в которых осуществляется обучение параллельно формированием практических навыков. [Harran, M]

Использование данной методики позволило выделить её плюсы внедрения в учебный процесс. Обучающиеся усваивают достаточно большой объем языкового материала, что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду. Необходимо также отметить то, что работа над различными темами позволяет выучить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса обучающегося предметной терминологией и подготавливает его к дальнейшему изучению и применению полученных знаний и умений.

Несмотря на большое количество плюсов данной методики, при внедрении её в учебный процесс может возникнуть ряд проблем:

- отсутствие учебных комплексов по специальности на иностранном языке;
- отсутствие методических курсов, курсов повышения квалификации для преподавателей, реализующих CLIL;
- низкий уровень взаимодействия преподавателей - предметников и преподавателей иностранного языка;
- нежелание преподавательского состава осваивать новые подходы, методы и технологии;

- на ранней стадии внедрения CLIL преподавание предметов на иностранном языке может отрицательно сказаться на процессе усвоения самого предмета;
- низкий уровень владения иностранным языком самими учащимися, что ведет к ряду психологических проблем, связанных с усвоением материала на иностранном языке.

Безусловно, такое обучение не может полностью заменить изучение соответствующего предмета на родном языке, однако оно может существенно его дополнить. В современном динамично развивающемся обществе происходят серьезные процессы модернизации образования, что влечет за собой потребность в изменениях в требованиях к квалификации педагога.

Обучая детей принципу «учись учиться», каждый педагог должен, несомненно, следовать ему сам. Таким образом, внедрение профессионального стандарта педагога должно способствовать формированию и совершенствованию различных, необходимых на данном этапе российского образования общих и профессиональных компетенций педагогов. Эффективность метода обеспечивается за счет выстраивания занятий в современных формах взаимодействия преподавателя и обучающихся, с применением инновационных образовательных технологий.

1.2. Характеристика психолого-педагогических особенностей развития обучающихся среднего школьного возраста.

К началу подросткового возраста учебная деятельность теряет свою ведущую роль в психическом развитии обучающихся. Но она продолжает оставаться основной приемлемой, оцениваемой и одобряемой общественной формой организации активности детей. Ее роль и место в развитии детей существенно меняются. Средний школьный возраст становится временем освоения самостоятельными формами работы. Ввиду особенностей

мышления, характерных для подросткового возраста, процесс предоставления учителем готовых знаний перестает удовлетворять познавательные потребности учащихся, и интерес к учебе пропадает.

Постановка проблемных задач, в ходе решения, которых учащиеся обмениваются мнениями, сравнивают, устанавливают причинноследственные связи, находят общие и отличительные черты, делают выводы, способствует успешной организации учебной деятельности.

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и способность ко многим различным видам обучения, причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является склонность к экспериментированию, проявляющаяся в нежелании всё принимать на веру [Божович, 2009: 340].

В зависимости от ведущей деятельности у обучающихся меняется отношение к изучению школьных предметов. Одной из движущих сил изучения иностранных языков на любом возрастном этапе является мотивация школьников.

Так как ядром интереса служат внутренние мотивы (коммуникативно-познавательные, исходящие из самой деятельности по овладению иностранным языком), то интерес к предмету снижается. Это говорит о том, что наличие желания изучать иностранный язык само по себе еще не обеспечивает положительную мотивацию. Она должна быть подкреплена интересом учащихся к выполнению учебной деятельности. [Зимняя, 2001: 248]

Средний школьный возраст – переход от детства к юности, период «полуребенка- полувзрослого». Возраст от 10–11 до 15 лет, что соответствует возрасту учащихся 5–8 классов.

У школьника подростка этот переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни. Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ступень с взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество.

В этом возрасте происходит бурный рост и развитие всего организма. Значительно возрастает сила мышц. А вот развитие внутренних органов происходит неравномерно, что приводит к различным нарушениям: учащение сердцебиения, учащенное дыхание. Продолжается развитие нервной системы, мыслительной деятельности.

Мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми школьник руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивость, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни.

Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

Современная педагогическая психология считает, что для каждого возрастного периода имеется свой, наиболее характерный ведущий вид деятельности: в дошкольном – игра, в младшем школьном – учение, в среднем школьном возрасте – развернутая общественно полезная деятельность во всех ее вариантах (учебная, трудовая, общественно-организационная, художественная, спортивная). В старшем школьном возрасте ведущей становится особая форма учебной деятельности, которая носит уже более профорientационный и окрашенный самостоятельными нравственными суждениями и оценками характер. Важно постоянно

развивать все богатство видов деятельности, обеспечивающих всестороннее развитие личности. Вместе с тем знание ведущих видов деятельности позволяет педагогам более активно использовать и формировать их в обучении и воспитании [Баранов, 1981: 354]

Выводы по первой главе

Сегодня в качестве конечной цели обучения иностранному языку рассматривается умение использовать его в реальных ситуациях общения для достижения взаимопонимания коммуникантов. Практическая цель обучения состоит в формировании умений и навыков устной речи, чтения и письма.

Методика предметно – ориентированного языкового обучения позволяет наиболее успешно реализовать данную цель. Она представляет собой способ изучения иностранного языка, подкрепленный тематикой и содержанием другого предмета. В таком варианте изучения предмета происходит одновременное изучение двух предметов, однако большая степень учебной нагрузки приходится на иностранный язык.

Применение данной методики согласуется с возрастными психологическими особенностями среднего школьного возраста, поскольку отвечает всем требованиям, возникающим у обучающихся.

Для лучшего согласования способов обучения с возрастными особенностями и индивидуальными особенностями обучающихся, необходима правильная работа педагогов, заключающаяся в постепенном переходе к групповым и индивидуальным формам работы по мере продвижения учащихся в учебной деятельности. Стремление к общению, самостоятельности, самовыражению и уменьшение интереса к учебной деятельности - типичные черты учащихся средней ступени обучения.

Поскольку учебная деятельность теряет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся, возникает необходимость

использования новых средств и методов обучения иностранным языкам для обеспечения высокого уровня усвоения материала.

В учебных условиях существует возможность связать различные учебные предметы друг с другом посредством использования элементов методики CLIL на уроке английского языка, как иностранного. То есть использование иностранного, в нашем случае английского языка, для объяснения какой-либо темы на другом предмете, в нашем случае это география для более эффективного восприятия обоих предметов.

Использование предметно – ориентированной языковой технологии на уроках английского языка способствует не просто заучиванию учениками различных алгоритмов, а глубокому пониманию правил и понятий, а привлечение на занятии иностранного языка элементов из географии, разнообразит и замотивирует учащихся на дальнейшее изучение обоих предметов.

Глава 2. Обучение диалогическому высказыванию как педагогическая проблема.

2.1. Диалогическое высказывание, как вид речевой деятельности.

Говорение - многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Понимание того, как это происходит, прежде всего, необходимо учителю для успешного обучения. Во-вторых, говорение - это деятельность, точнее, один из видов человеческой деятельности. В-третьих, в результате деятельности говорения возникает её продукт - высказывание.

С помощью говорения происходит обмен (передача и прием) информацией, осуществляемой средствами языка. Говорение характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, внимание. Кроме информативной, говорение, как

форма устного общения, выполняет также регулятивную (регуляция поведения в широком смысле слова), эмоционально-оценочную и этикетную (детерминирует эмоциональные сферы человека) функции, которые осуществляются в тесном единстве [Гез Н. И., 2002: 22].

Говорение как вид речевой деятельности основывается на сложной совокупности навыков внутреннего и внешнего оформления высказывания, которые могут формироваться в результате многократных речевых действий. Одной из основных характеристик этой деятельности является ее предмет. В предметном содержании деятельности большое значение уделяется также результату и продукту речевой деятельности, который представляет собой речевое сообщение, текст или в общем виде речевой сигнал.

И как деятельность (процесс), и как продукт говорение обладает определенными признаками (характеристиками, параметрами), которые служат ориентиром в обучении, т.к. подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения [Гляди́ковская, 2009:141].

Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста. К последнему относят цель и условия общения, конкретное содержание речевого акта, характерное своеобразие участников разговора, т.е. их возраст, уровень развития, образование, профессия, социальное положение. Все перечисленное образует ситуацию общения как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану». Возникая в определенных сферах речевого общения, ситуация общения влияет на выбор тематики и может быть однотемной (например, в социально-бытовой сфере - покупка подарка в магазине, покупка продуктов и др.) и политемной (например, в социально-культурной сфере - беседа на дне

рождения или в гостях, обсуждение прочитанной книги и др.)» [Гальскова, Н. Д., 2008:48]. Таким образом, говорение представляет собой форму устного общения, которое может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. Формами протекания говорения являются монолог, диалог, полилог.

1) диалог необходим для приобретения новых знаний, обмена информацией и опытом.

2) монолог предполагает цельное логическое выражение мыслей говорящего.

Общение с носителями языка предполагает необходимость в совершенстве владеть всеми формами говорения. Так как диалог - общение между двумя или более собеседниками, необходимость его в формировании и развитии навыков и умений, направленных на построение и участие в коммуникативной ситуации. При обучении диалогу обучающийся получает знания о том, как общаться с собеседником, как поддержать беседу, как спросить о чем-то. Монолог подразумевает четкую структуру, логическую связанность предложений, что предполагает изучение грамматики, наличие базового запаса слов. Ценность монолога состоит в возможности использования изученного материала (структуры предложений, грамматики, стилистических приемов, новых слов) для построения высказывания и создания четко и грамотно сформулированной речи.

Говорение в реальной жизни выступает в двух формах общения: в виде связных высказываний типа описания или рассказа и в виде участия в беседе с партнером.

Выдвижение овладения общением в качестве практической задачи требует по-этому, чтобы учащийся выявил свою способность, как в продуцировании связных высказываний, так и в умелом участии в беседе с партнером. При оценивании связных высказываний или участия в беседе учащихся многие учителя обращают основное внимание на ошибки

лексического, грамматического характера и выставляют отметки, исходя только исключительно из количества ошибок. Подобный подход вряд ли можно назвать правильным.

Во-первых, важными показателями рассказа или описания являются соответствия темы, полнота изложения, разнообразие языковых средств, а в ходе беседы — понимание партнера, правильное реагирование на реплики партнера, разнообразие своих реплик. Только при соблюдении этих условий речевой деятельности можно говорить о реальном общении. Поэтому все эти моменты должны учитываться, прежде всего, при оценке речевых произведений школьников.

Во-вторых, ошибки бывают разными. Одни из них нарушают общение, т. е. ведут к непониманию. Другие же, хотя и свидетельствуют о нарушениях нормы, но не нарушают понимания. Последние можно рассматривать как оговорки.

В связи с этим основными критериями оценки умений говорения следует считать:

- соответствие теме,
- достаточный объем высказывания,
- разнообразие языковых средств и т. п.,

а ошибки целесообразно рассматривать как дополнительный критерий.

При оценивании участия в беседе, как вида говорения важнейшим критерием также как и при оценивании связных высказываний является речевое качество и умение справиться с речевой задачей, т. е. понять партнера и реагировать правильно на его реплики, умение поддержать беседу на определенную тему. Диапазон используемых языковых средств, в данном случае, предоставляется учащемуся.

Оценка «5» ставится ученику, который сумел решить речевую задачу, правильно употребив при этом языковые средства. В ходе диалога умело использовал реплики, в речи отсутствовали ошибки, нарушающие коммуникацию.

Оценка «4» ставится учащемуся, который решил речевую задачу, но произносимые в ходе диалога реплики были несколько сбивчивыми. В речи были паузы, связанные с поиском средств выражения нужного значения. Практически отсутствовали ошибки, нарушающие коммуникацию.

Оценка «3» выставляется ученику, если он решил речевую задачу не полностью. Некоторые реплики партнера вызывали у него затруднения. Наблюдались паузы, мешающие речевому общению.

Оценка «2» выставляется, если учащийся не справился с решением речевой задачи. Затруднялся ответить на побуждающие к говорению реплики партнера. Коммуникация не состоялась.

2.2. Особенности формирования знаний, умений и навыков для обучения диалогической речи в английском языке.

В федеральном государственном образовательном стандарте по иностранным языкам предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением как минимум на уровне элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании, письме и продвинутой коммуникативной компетенции в чтении.

В учебном процессе формирование и развитие иноязычных навыков и умений осуществляется во взаимосвязи во всех видах речевой деятельности. Вместе с тем говорение занимает одно из ведущих мест на уроке иностранного языка. Обучение этому виду речевой деятельности осуществляется на протяжении всего школьного курса обучения иностранному языку, по завершении которого школьники должны овладеть

продуктивными навыками и умениями, способностью варьировать и комбинировать изученный языковой материал в речи при решении конкретных коммуникативных задач в стандартных ситуациях общения.

Диалогическая речь - одна из наиболее распространенных форм устной речи. Практическое владение диалогической речью можно представить в форме навыков и умений, которые обусловлены ее особыми социально-психологическими, лингвистическими и логико-коммуникативными свойствами. [Исхакова, 2000:33.] Среди умений выделяются: а) умения в речевом стимулировании; б) умения в речевом реагировании на предшествующие высказывания; в) умения перехода от речевого реагирования к речевому стимулированию и обратно в процессе двусторонней речевой активности собеседников [Исхакова Ф. С, 2000: 35]. Среди навыков - речевые действия, которые естественно включали бы речевую и неречевую деятельность, а также могли помочь школьнику установить контакт с кем-либо на иностранном языке, обогатить знания в области речевого общения с носителями языка.

Диалог - это отдельные высказывания, взаимосвязанные в диалогической речи, которые получили название реплик. Главной функцией диалога как формы общения является получение и передача информации при непосредственном общении в условиях близкого контакта. [Изаренков, 1998:45].

Диалогическая речь должна рассматриваться как часть целого – устной формы речевого общения.

Цель обучения диалогической форме общения – формирование навыков говорения на основе имеющихся речевых образцов, то есть, обучая диалогу, мы не только формируем необходимый лексический запас, запас лексических единиц, но и учим правильно излагать мысли на английском языке. [Солнцев, 1999: 50]. Кроме этого мы решаем воспитательную задачу, формируя механизм общения и взаимопонимания между теми, кто принимает участие в

диалоге. Методисты считают, что быстрота реакции при диалогической речи требует большого запаса готовых фраз (речевых образцов, которые заставляют участников диалога воспринимать их в устной форме, автоматически).

Существуют различные точки зрения в отношении диалогической формы общения. С точки зрения И. П. Ивановой, процесс обучения высказываниям в диалогической форме должен обеспечить решение следующих задач:

- 1) овладеть умением связывать реплики, ведя целенаправленный разговор, решая определенную коммуникативную задачу;
- 2) овладеть целенаправленностью речи;
- 3) снять трудности речевого характера – подбора клише, фраз и другого материала для выражения чувств говорящего;
- 4) снять трудности языкового характера – запоминание варьируемых частей реплик: слов, словосочетаний, их значений и соответствующего оформления в речи.

Классификация диалогов по группам тесно связана с критериями оценки диалога:

1. самостоятельность диалога как акта речи;
2. общность в решении коммуникативных задач в определенной сфере использования.

Диалоги речевого этикета (приветствие, знакомство, извинение, прощание, поздравление, встреча) решают коммуникативные задачи по соблюдению этикета и ритуала общения.

Деловые диалоги (предложение, просьба, договор о совместных действиях, объявление о каком-либо мероприятии, диалог - распределение обязанностей, диалог о покупке, приобретении или получении какой-либо вещи) направлены на решение задач по выполнению трудовой, учебной и игровой деятельности.

Диалоги-беседы (диалоги-расспросы, беседы-объяснения, обмен мнениями, обсуждение отдельных вопросов, споры) помогают решить коммуникативные задачи при выполнении интеллектуальной и духовной деятельности человека.

Разделение диалогов по группам дает возможность увидеть суть каждого диалога, схему построения, стыковку реплик в нем, коммуникативные задачи промежуточных частей, а также определить виды коммуникативных задач говорящего, решаемых в разных сферах человеческой деятельности и в речевой деятельности в целом. [Иванова, 1999: 33].

Любой диалог одной группы может входить составной частью в диалоги следующей группы. Устойчивые навыки и умения диалогической речи возможно развивать благодаря системам упражнений. Отбор упражнений по установкам для вызова определенных реплик в каждой группе диалогов является необходимым условием для формирования таких навыков. Упражнения на снятие языковых трудностей, связанных с усвоением варьирующих частей реплик, могут составить подсистему упражнений. Задача этих упражнений состоит в предупреждении возможных языковых ошибок в оформлении частей предложений (членов предложения). Так, если речь идет об оформлении подлежащего, учитель должен иметь в виду следующие стороны: род и число существительного, замена его личным местоимением, место в предложении. Для усвоения клише, вводных слов, выражающих чувства человека, его отношения к услышанному, специальных упражнений не планируется. Этот эмоциональный слой речи сопутствует основной информации и поэтому должен усваиваться вместе с ней. Для этого в установках к упражнениям даются рекомендации по использованию определенных единиц в дополнении к основной информации в реплике-ответе. [Иванова, 1999: 36].

Движение информации в диалоге определяется не только коммуникативной направленностью взаимодействующих реплик, но и

коммуникативной формой подачи информации собеседникам в процессе общения. Наиболее распространенными типами структурно-семантического взаимодействия реплик по форме подачи информации являются:

- 1) вопрос-ответ;
- 2) вопрос – контрвопрос - ответ (или вопрос – ответ, вопрос – ответ);
- 3) сообщение и вызванный им вопрос – ответ;
- 4) побуждение к действию – вопрос – ответ;
- 5) сообщение – побуждение к действию;
- 6) сообщение – сообщение. [Саломатов, 1997: 20.]

В составе первых двух классов диалогических единств вопросительная опорная реплика имеет ярко выраженную коммуникативную направленность на последующее высказывание и образует особый вид вопросно-ответной коммуникативной связи.

Равноправные диалоги по обмену информацией способны охватить довольно значительное количество изучаемых тем. В зависимости от поставленных задач и имеющегося времени тема диалога может включать отдельные подтемы. Например: «Жилище» (дом, квартира, комната), «Семья» (в том числе род занятий родителей, их внешность), «Биография» (возраст, время и место рождения, день рождения, время и место начала учебы), «Свободное время» (литературные интересы, музыкальные вкусы, роль спорта), «Планы на будущее» (избранная профессия, как получить высшее образование), «Распорядок дня» (обычный день, как ты провел свой день вчера, как ты планируешь провести свой завтрашний день), «Одежда» (когда, где ты приобрел отдельные предметы своей одежды, их стоимость).

Е. И. Пассов сформулировал частнометодические принципы диалогической речи. Он характеризовал их следующим образом: «Таким образом, коммуникативный подход к обучению говорению, как вид речевой деятельности и средство общения, включает в себя пять принципов:

- а) принцип речемыслительной активности;

- б) принцип индивидуализации при ведущей роли личного аспекта;
- в) принцип функциональности;
- г) принцип ситуативности;
- д) принцип «новизны». [Миролюбов,2002: 374]

Процесс обучения говорению распадается на циклы, охватывающие определенный языковой материал и формирование на этой основе речевых навыков и речевых умений. Каждый цикл имеет три этапа. Процесс обучения (усвоения), таким образом, приобретает циклический характер, а трехэтапный цикл становится механизмом учебного процесса. Эти этапы сводятся к следующему:

- 1) этап формирования речевых навыков;
- 2) этап совершенствования речевых навыков;
- 3) этап развития собственно умения. [Миролюбов, 2002: 375]

Таким образом, в отечественной методике была намечена модель обучения говорению, которая позволяет распределить упражнения, определить виды работы и приемы, характерные для каждого этапа, ступени.

Иные частнометодические принципы были предложены В. А. Бухбиндером. Он выделил пять принципов:

- принцип ситуативной направленности;
- принцип операционной направленности;
- принцип содержательной и эмоционально - экспрессивной направленности;
- принцип иноязычной речевой направленности;
- принцип коммуникативной направленности.

Первый принцип является ведущим, с которым непосредственно связаны все остальные. Второй принцип способствует разработке операционной программы – готовых механизмов речи, сообщающих ей автоматизированность при выполнении операций и координированность в ходе развертывания. Третий принцип касается содержания и характера

выражения мыслей. Четвертый направлен на исключение родного языка в процессе развития речи, а последний обеспечивает качественный скачкообразный выход на минимально - коммуникативный уровень. [Цветкова, 2005:132]

В. А. Бухбиндер выделил ступени, которые находятся в соответствии с тремя основными стадиями речевого развития: докоммуникативной, минимально-коммуникативной и коммуникативной. Первая ступень охватывает докоммуникативную стадию, длится до запуска устно-речевого механизма, завершается выходом обучаемого на минимально-коммуникативный уровень и помогает успешному формированию диалогических умений. Этот уровень охватывает вторую (продвинутую) ступень и продолжается до завершения формирования основ владения устно-речевой деятельностью. Таким образом, он попытался представить процесс овладения говорением в общем виде, в виде теоретической модели. При этом он подчеркивал, что для формирования коммуникативного умения говорению важно как можно быстрее на ограниченном материале добиться достижения минимально-коммуникативного уровня. [Бухбиндер, 1998:27].

По мнению В. А. Скалкина принцип коммуникативной направленности тесно связан с рядом частных требований:

- отбор материала с точки зрения его коммуникативной достаточности и соответствия естественности речевым актам;
- формирование ситуативно-тематического минимума с учетом интересов обучаемых;
- коммуникативность речевых операций в процессе работы над языковым материалом;
- создание системы работы, мотивированной потребностью в речевом общении.

К следующим положениям-принципам он отнес:

- моделирование типичных коммуникативных ситуаций;

- обучение диалогу как речемыслительной деятельности;
- обучение диалогической речи как форме социального поведения;
- отработка ситуативно-речевой стереотипии диалогического контакта;
- адекватный учет типологии диалогической речи;
- многоступенчатый подход к обучению диалогу;
- принцип ролей;
- комплексность упражнений (подготовительных и речевых).

В. Л. Скалкин справедливо полагал, что, прежде всего, для определения тем и ситуаций нужно установить сферы общения, в пределах которых и проводится вся работа по развитию устной речи. Для обучения в средней школе он рекомендовал следующие сферы общения: социально-культурную, социально - бытовую, учебную, семейную.

Он предложил типологию диалогической речи, которую можно классифицировать, исходя из количества участников общения, его социально-коммуникативной характеристики, соотношения речевых мотивов собеседников, величины диалогического текста, объема и структуры единичного высказывания, характера психологического процесса, лежащего в основе содержания диалогического высказывания. [Скалкин, 2001: 47].

И. В. Рахманов систематизировал темы и ситуации с точки зрения коммуникации. Тема и ситуация тесно связаны друг с другом, но ситуация никогда не является частью темы. Тема составляет содержание беседы или высказывания, а ситуация уточняет или ограничивает ее, определяет условия, место, обстановку и лиц, принимающих участие в беседе.

М. А. Вайсбурд сформулировал требования к овладению видами диалогической речи на начальной ступени обучения иностранному языку. Можно рекомендовать для обучения диалогической речи следующие виды диалога:

1. диалог – обмен информацией, имеющий фактический характер; диалог взаимоинформирующего типа; диалог одностороннего сообщения информации;
2. диалог – планирование совместных действий;
3. диалог – обмен впечатлениями, мнениями при совпадении взглядов, при расхождении мнений.

Г. М. Уайзер и А. Д. Климентенко раскрывают понятие частных умений, входящих в состав диалогического умения. С методической точки зрения диалогическая речь предполагает: 1) умение свободно пользоваться некоторыми диалогическими единствами; 2) умение понимать речь собеседника; 3) умение быстро и правильно реагировать на сказанное собеседником; 4) способность продолжать диалог». [Колкер, 2000:176.]

В основе практического владения диалогической речью на иностранном языке лежит сложная система умений, разнообразие и взаимодействие которых обусловлено особой психологической спецификой диалогической формы общения, частью которой является диалогическая речь.

В системе речевых умений практического владения диалогической речью на иностранном языке можно выделить три основных комплекса, тесно связанных между собой: а) умения в речевом стимулировании; б) умения в речевом реагировании на предшествующее высказывание; в) умения перехода от речевого реагирования к речевому стимулированию и обратно в процессе двусторонней речевой активности собеседников.

Тесное функциональное взаимодействие диалогических и речевых умений и навыков в процессе диалогического общения возможно только в случае умелого использования речевых образцов, штампов, формул, необходимых для их формирования и развития.

Целью обучения говорению на уроке иностранного языка является формирование таких речевых навыков, которые позволили бы обучающемуся использовать их в ситуации бытового общения.

Реализация этой цели связана с формированием у обучающихся следующих коммуникативных умений:

а) понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

б) осуществлять свое речевое и неречевое поведение, принимая во внимание правила общения и национально-культурные особенности страны изучаемого языка;

в) пользоваться рациональными приёмами овладения иностранным языком, самостоятельно совершенствоваться в нём.

В соответствии с примерной программой основного общего образования изучение иностранного языка предполагает достижение следующих метапредметных результатов:

- развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение;
- развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли.

Способность к общению на иностранном языке предполагает также формирование у учащихся определенных качеств, делающих процесс овладения языком как средством межкультурной коммуникации наиболее эффективным. Речь идет о воспитании в учащемся:

- интереса и положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке;
- понимания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу, а также общечеловеческого сознания;
- понимания важности изучения иностранного языка;

- потребности в самообразовании.

Важным является также развитие у обучающихся общеязыковых, интеллектуальных, познавательных способностей, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычным общением, а также эмоций, чувств учащихся, их готовности к общению, культуры общения в разных видах коллективного взаимодействия.

Реализация главной цели обучения иностранному языку в школе связана с расширением общеобразовательного кругозора обучающихся. Наполнение содержания обучения аутентичной информацией о стране изучаемого языка, последовательная опора на социокультурный и речевой опыт учащихся в родном языке, и сопоставление этого опыта с приобретаемыми на уроке иностранного языка знаниями, навыками и умениями призваны сформировать у школьников широкое представление о достижениях культур собственного народа и народа страны изучаемого языка. [Карманова, 2005: 372]

При формировании навыков диалогического высказывания на уроке иностранного языка важно, чтобы процесс обучения проходил на изучаемом языке, но в тоже время он не должен концентрироваться только на языковых проблемах. В своей совокупности уроки иностранного языка должны быть типологически разными, при этом приоритетная тема постоянно меняется в зависимости от конкретной цели текущего урока. На уроке решают одну главную задачу, при этом остальные являются сопутствующими. Отсюда и определение типов уроков развития того или иного вида речевой деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля.

Однако навыки диалога, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные

главным образом на развитие навыков диалогического высказывания [Блох, 2009:160]

В содержание обучения иностранным языкам входят:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования ими;
- сферы общения, темы и ситуации;
- речевые умения, характеризующие уровень практического владения иностранным языком, как средством общения;
- комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях;
- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие формирование речевых навыков и умений самосовершенствоваться в иностранном языке.

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но, тем не менее, следует признать, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Безусловно, многое зависит от ситуации, психологических особенностей обучающихся, множества других факторов, но у данного утверждения есть вполне объективное обоснование. [Чусляева, 2015: 269]

Можно выделить следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

Реактивность в диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для

обучающихся. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения. [Борисова, 2003:12]

Нередки случаи, когда у обучающихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а, следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики и грамматики, сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства.

В отличие от монолога, где автор сам определяет не только логику высказывания, но и выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера. Помимо умения говорить, диалог предполагает умение аудировать. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования. Таким образом, обучающимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями.

И в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив речевого этикета, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха [Верещагин, 2003:12].

Ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания обучающимися речевой задачи общения. [Пассов, 2003:31]

Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения. [Вайсбурд, Ариян, 2004:23]

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются всего две его разновидности: свободные и стандартные (типовые).

Традиционно к свободным диалогам относятся беседы, дискуссии, интервью, формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора жестко не фиксируются социальными речевыми ролями. Следует, однако, признать, что граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам.

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Обучение диалогу путем «снизу вверх» предполагает, что у обучающихся по какой-либо причине нет исходного диалога-образца. Здесь может быть несколько вариантов [Вайсбурд, 2003:278]:

- учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться приведенным образцом;
- уровень речевого развития достаточно высок, поэтому единый образец уже не нужен;
- предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога-опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Оптимальное сочетание повторяемости и вариативности языкового материала – важнейшее условие обучения диалогической речи. [Соловова, 2008:177]

Можно выделить некоторые из базовых речевых умений:

- 1) умение задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, недовольства, просьбы, вежливого отказа. [Искрин, 2004: 22]

Е. П. Будниченко рассматривает подход в обучении диалогической речи с помощью символов, которые помогают направить деятельность учеников в нужное русло, ограничивая их общение четырьмя основными типами вопросов. Она ввела простую и понятную ученикам символику, которая освобождает от необходимости давать много инструкций на уроке и одновременно активизирует деятельность учащихся. [Будниченко, 1999: 59.]

Как известно, в английском языке существует четыре типа вопросов: общий, альтернативный, специальный и разделительный вопрос. Каждый тип вопроса характеризуется определенной интонацией, следовательно, графически они изображены следующим образом:



Общий вопрос;



Альтернативный вопрос;



Специальный вопрос;



Разделительный вопрос.

Исходя из того, что в реальной жизни в процессе диалогической речи мы с чем-то соглашаемся, что-то отрицаем, о чем-то просим, чему-то удивляемся, выражаем удовлетворение Будниченко выделила формулы общения (agreement, disagreement, etc.) в карточках и рекомендует использовать их в речевые клише, которые дети быстро запоминают:

Agreement

Satisfaction

(согласие)

(фразы удовольствия)

Yes, of course.

Well done.

Naturally.

Wonderful!

It goes without saying.

Good for you.

Surely.

That`s all right.

Exactly.

That`s great.

Disagreement

Expressing surprise

(несогласие)

(выражение удивления)

No, it is not.

Really?

I disagree.

Why!

On the contrary.

Words fail me!

No, I can`t.

What!

Nothing of the kind.

How can you..?

Uncertainty

Advice

(неуверенность)

I am not sure.

As far as I know...

If I am not mistaken...

May be...

It seems to me...

(совет)

You should do (go to)...

I advise you to...

You'd better...

If I were you, I'd better...

May I give you a word of...

Advice?

Indifference

(равнодушное отношение)

I don't care about it.

It makes no difference to me.

It's no news to me.

Intention

(фразы намерения)

Let's talk about...

I am going to...

Statement

(утверждение)

The weather is fine today.

Yesterday I received a letter
from my friend.

Suggesting

(предложение или побуждение)

What about..?

How about..?

It's high time to...

Necessity

(необходимость)

It's high time you finished the work.

I can't wait.

Reasoning

(причины)

The reason is that...

As a matter of fact...

Nevertheless...

We will go to the cinema

tomorrow.

Giving additional information

(поиск дополнительной информации)

By the way.

I'd like to add...

Moreover...

Command

(фразы команды)

Go and...

Stop talking!

Make sure.

Regret

(сожаление)

It's a pity.

What a pity!

I feel sorry for you.

Thanks

(благодарность)

Thank you.

Thank you in advance.

I'm much obliged to you.

На первом этапе следует использовать такие ситуации, которые стимулировали бы обучающихся к употреблению той или иной формулы с опорой на карточки. Например:

T: What would you like to begin the lesson with? What are you going to talk about?

P.1: Let's talk about the cultural news of the country.

P.2: Why not to continue with what we did yesterday?

P.3: Why don't we talk about our coming holidays and the way we are going to celebrate them.

T: I see Ann is unwell today again. Oh dear!

P.1: I'm sorry.

P.2: I am sorry you feel ill, Ann.

P.3: I feel sorry for you.

T: May I give you a word of advice? Don't come to school today, Ann.

P.1: I'm sorry.

P.2: I am sorry you feel ill, Ann.

P.3: I feel sorry for you.

T: May I give you a word of advice? Don't come to school today, Ann.

P.1: Yes, stay at home.

P.2: If I were you, I'd go and see the doctor.

P.3: I advise you to leave the school immediately.

Таких ситуаций множество. Учителю только нужно учитывать: тему, знание обучающимися определенной лексики, их возраст и увлечения. Тренировочная работа проводится до тех пор, пока ученики не усвоят все формулы общения. Ниже пример управляемого диалога:

T: I see you have read the book "Stuart Little".

P.1: I have only read extracts from it.

P. 2: I'm sorry I haven't read it either, but I'm going to read it.

P. 3: Could you give me the book for some days?

P. 4: No, I can't.

P.5: May I give you a word of advice? There are some copies of it in school library. Go and borrow it.

После чего упор делается на формирование навыков диалогической речи на уровне расширенного диалога с опорой на схему диалога.

P.1: “Stuart Little”, by A. B. White him popularity and made his name famous all over the world.

P.2: Of course, you’ll agree with that.

P.3: Do you remember what others say about his book?

Ответ ученика становится началом последующего диалога.

На последнем этапе учитель предлагает учащимся ситуации, которые стимулируют неподготовленную речь. Например, в знаменитой книге о приключениях говорящего мышонка Стюарта очень много интересных и увлекательных моментов. Ученикам предлагается высказаться по таким вопросам: «Какими человеческими качествами обладает мышонок?». «Как вы думаете, почему Стюарт оказался положительным героем? Выразите свое отношение к этому персонажу». [Формановская, 2003: 22]

Изложенная система формирования навыков диалогической речи с опорой на фразы способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Э. И. Попова предлагает один из возможных подходов к обучению диалогической речи через развитие мотивации в ходе формирования диалогических навыков. Она рекомендует воспользоваться упражнениями на реплицирования, которые формируют умения поддерживать беседу на материале готовых фраз. [Попова, 2000: 59.]

На первом занятии следует знакомить учащихся с формой, значением и употреблением готовых фраз.

На втором занятии учащиеся учатся соединять две реплики в диалогическое единство, причем вторая реплика – обязательно готовая фраза из учебника. Например: задание учителя: «Что бы вы сказали, услышав:

T.: Yesterday Vova Philipov got a 4 (учитель специально выбирает имена слабых учащихся)?

P1: What a good pupil!

P2: How nice!

P3: Fine! [Ткаченко, 1997: 39.]

На данном занятии учащиеся учатся варьированию готовых фраз соответственно ситуации. Задание ученикам то же самое:

T: Alex helps his mother to prepare dinner.

P1: How nice!

P2: Fine!

P3: What a good son (boy)! [Ткаченко, 1997: 39.]

Далее учитель варьирует имя ученика, родственников. Соответственно меняется реплика – “What a good pupil!” Аналогично составлены реплики учителя и для готовых фраз, выражающих досаду, сожаление. По мнению Поповой, подобная организация способствует быстрому и легкому усвоению готовых фраз, а ситуации, отражающие события из личной жизни учащихся способствуют желанию общаться. [Попова, 2000: 58.]

На третьем занятии учитель дает ситуации, так как ученики уже знают, как сказать, а что затрудняются, тут нужен стимул. На помощь приходит учитель:

T: On Monday Lena was absent. She doesn't know the time-table (the homework in English, Russian, etc.). Andrew, please phone to Lena. Don't forget to use Everyday Phrases.

Два ученика выполняют задание учителя. А перед учителем возникает проблема: как же сделать так, чтобы учащиеся с интересом воспринимали диалоги своих коллег, чтобы они реагировали на них, а не повторяли в это время свои, в случаях, когда диалоги готовились заранее. Опыт показывает, что реализация выше сказанного обязывает учителя включать в задания возможности оценочного плана и аргументации. [Янчук, 1999: 86.]

Так, например, по теме «Мой дом» учитель предлагает следующую ситуацию: «Лена получила новую квартиру. Таня, расспроси ее. А мы послушаем и, скажем, хочется ли нам пойти к Лене в гости, посмотреть ее квартиру. Если да – то, почему, если нет – то тоже объяснить». Подобное задание предусматривает использование большого количества речевых поступков, отражающих ситуацию общения. В результате подобной организации овладения готовыми фразами учащиеся усвоили их в мобильном, «рассыпанном» виде, и это обеспечило им возможность использования речевого материала в вариативных ситуациях при составлении своих диалогов.

Таким образом, диалогическая речь учащихся содержит необходимые качества: мотивированность, ситуативность, обращенность, эмоциональность. У учеников сформированы умения реплицирования, умение свободно пользоваться определенными штампами, свойственными этой форме речи, пониманию речи собеседника, способности продолжить диалог.

Выводы по второй главе

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку означает, что для успешного овладения этим языком учащиеся должны знать не только языковые формы (грамматику, лексику, произношение), но также иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации.

Главным компонентом коммуникативного подхода является коммуникативная компетенция, под которой следует понимать способность реализовывать обучающимися лингвистические знания и умения, выбирая коммуникативное поведение в соответствии с целями и ситуацией общения.

Диалог является коммуникативной формой устного общения, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Учебный диалог должен отражать реальные жизненные ситуации, т.е. быть ситуативным, учитывать интересы подростков, давать им возможность применить свой жизненный опыт, быть личностно-ориентированным.

Диалогическая речь при обучении иностранному языку является одновременно и целью и средством этого обучения. Поэтому использовать диалог нужно на всех этапах урока иностранного языка, что увеличивает объем речевой практики, вовлекает учащихся в ход урока, помогает решить некоторые трудности при обучении иностранному языку, повышает мотивацию к обучению.

Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по обучению школьников 6 класса диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии на примере предметов «География» и «Английский язык»

3.1. Разработка дополнительных учебно-методических материалов с использованием элементов методики CLIL на базе УМК «Spotlight 6»

УМК «Spotlight 6» разработан при совместном сотрудничестве российских и зарубежных авторов Ваулиной Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс и предназначен для изучающих английский язык в качестве первого иностранного языка.

УМК отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference), а также соответствует стандартам Совета Европы.

Основные особенности УМК данного этапа обучения:

- наличие аутентичных языковых материалов;
- использование английского языка как средства изучения других дисциплин;
- знакомство учеников с рациональными приемами изучения иностранного языка (Study Skills);
- включение материала о странах изучаемого языка (Culture Corner) и России (Spotlight on Russia);
- большой набор дополнительных интерактивных учебных пособий входящих в состав УМК, позволяющих создать условия для личностного ориентированного обучения;
- наличие текстов для дополнительного чтения (Extensive Reading);
- включение материалов для подготовки к различным формам итоговой аттестации.

В состав анализируемого комплекта входят: учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, книга для чтения с CD, языковой портфель, аудиокурс для

занятий в классе, аудиокурс для самостоятельных занятий дома, веб-сайт курса, сборник контрольных заданий, электронное приложение к учебнику с аудиокурсом для самостоятельных занятий дома (АВВУУ Lingvo), сборник тренировочных упражнений в формате ГИА.

Учебник состоит из 10 тематических модулей, каждый из которых включает 9 уроков (по 40—45 минут) и один резервный урок — для планирования по усмотрению учителя с учетом особенностей освоения материала как классом в целом, так и отдельными учащимися.

Каждый модуль имеет следующую структуру: новый лексико-грамматический материал (уроки a, b, c), урок English in Use (урок речевого этикета), уроки культуроведения (Culture Corner, Spotlight on Russia), уроки дополнительного чтения (Extensive Reading, Across the Curriculum), книга для чтения (по эпизоду из книги для каждого модуля), урок самоконтроля, рефлексии учебной деятельности (Progress Check).

Согласно методической концепции авторов, ученики осуществляют самоконтроль, рефлексии учебной деятельности и знакомятся с содержанием последующего модуля, формулируют его цели и задачи на одном уроке.

Отличительной чертой данного курса является повторяющийся урок дополнительного чтения, построенный на межпредметной основе (Extensive Reading. Across the Curriculum). Отражение в уроках межпредметных связей в значительной мере обеспечивает мотивацию учащихся к освоению английского языка как средства познания окружающего мира.

Как и любой учебник иностранного языка, «Spotlight 6» содержит тексты двух типов: тексты для развития устной речи и тексты для чтения. Тексты для развития устной речи построены в основном на знакомой лексике.

Содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например, географии. Под влиянием изучения английского языка обучающиеся переосмысливают знания, получаемые по географии. И наоборот, языковые знания влияют на восприятие этого предмета. Навыки и умения, полученные при обучении английскому языку и географии прочнее усваиваются обучающимися.

Целенаправленно формируются умения представлять свою страну, её культуру средствами английского языка в условиях межкультурного общения. Учащиеся приобретают опыт творческой и поисковой деятельности в процессе усвоения таких способов познавательной деятельности, как проектная деятельность в индивидуальном режиме и сотрудничестве. Некоторые проекты носят метапредметный характер, то есть имеют достаточно тесные связи с другими предметами учебного плана, а также содержат в себе фундамент для применения элементов методики интегрированного обучения CLIL.

В Module 1c, 1d - "My country" и «Culture corner», является возможным использование данного материала в учебнике для подготовки урока, связанного с географией и интегрированного в урок английского языка через представление своей страны, обсуждение её местоположения, национальностей и её столицы. [Ваулина, 2018:10-11]. Что в свою очередь соответствует предметному содержанию учебника географии 6 класса авторов Е. М. Домогацких и Н. И. Алексеевского §1,2. В завершающем уроке первого модуля авторами УМК «Spotlight 6» представляется урок дополнительного чтения, построенный на межпредметной основе «Extensive Reading. Across the Curriculum: Geography». Материал учебника можно дополнить информацией из учебника географии «§3 Земля – планета солнечной системы». О сторонах горизонта, системе географических координат, о планетах Солнечной системы.

3. 2. Разработка дополнительного учебно-методического материала с использованием элементов методики CLIL на базе УМК «Spotlight 6»

Разработать пример эффективного учебного занятия в рамках методики CLIL, основываясь только на данном материале из УМК «Spotlight 6» невозможно. Обязательным условием успешного создания такого занятия на базе данного учебного пособия является привлечение стороннего материала, а именно: лексики, текстов, изображений и упражнений, которые будут отвечать заданным требованиям. Далее будут представлены технологические карты уроков по использованию методики интегрированного обучения CLIL.

Пример успешного применения методики интегрированного обучения CLIL на занятии иностранного языка, в нашем случае на занятии английского языка, отразит использование варианта методики Soft CLIL, которая используется на занятиях иностранного языка без непосредственного участия другого предметного преподавателя, проводится полностью на иностранном языке, а также является занятием-закреплением тематики другого предмета, в нашем случае географии.

В соответствии со школьным учебно - тематическим планом предмета география, который используется в МБОУ «Лицей №8», обучающиеся 6 класса изучают тему «Земля – планета солнечной системы» в первой учебной четверти. Данную тему можно связать с темой первого модуля УМК «Spotlight», «Extensive Reading. Across the Curriculum: Geography».

В качестве примера было разработано следующее занятие по рассматриваемой методике.

В качестве целей занятия определены следующие моменты:

-сформировать у обучающихся понятия «географическая широта», «географическая долгота», «географические координаты»

-применить знания в практической деятельности.

-уметь работать с различными источниками информации.

-выделять главное в тексте.

В качестве языковых целей занятия служат следующие моменты:

-обучающиеся должны научиться использовать географические термины, словосочетания на английском языке

-понимать тексты, данные на английском языке с последующим выводом информации, содержащейся в них диалогическую речь.

В качестве ожидаемых результатов по предмету мы выделили следующие:

1. Обучающиеся дают определение понятиям параллель, меридиан, географическая широта, географическая долгота.
2. Обучающиеся знают, в каких единицах они измеряются.
3. Обучающиеся могут определять географические координаты любого объекта на карте.

Ожидаемыми результатами по языку выступили следующие моменты: обучающиеся знают и применяют следующие новые английские слова и выражения: a parallel, a meridian, a longitude, a latitude, to measure geographical coordinates.

Занятие основано на идее, что обучающиеся уже имеют некоторые знания по изучаемой теме, так как данную тематику они уже изучили в рамках неязыкового предмета.

В качестве этапа активации предыдущих знаний обучающихся мы предлагаем им посмотреть небольшой видео фрагмент «The Planet Earth/ Планета Земля». После просмотра им предлагается ответить на вопросы.

1. What is the name of the third planet from the sun?
2. Is it the only planet has got to live?
3. Is the Earth the only planet that has liquid water on its surface?
4. What is the Earth's diameter?
5. What is the temperature of the core?
6. What are the distances to the Sun and to the Moon?

Мотивацию учащихся и их подведение к определению тематики занятия мы предлагаем в следующем виде:

Подача нового материала по предметному содержанию.

Учитель предлагает обучающимся вместе отправиться в путешествие по известным местам России на летающем аппарате. Для этого учитель показывает карточки с изображением различных достопримечательностей входящих в состав Всемирного наследия «ЮНЕСКО». Внезапно, на корабле произошел сбой, и часть координат с местоположением данных объектов была потеряна. Необходимо найти утерянную информацию. Как найти местонахождение на карте? Учащиеся делают вывод о том, что для того, чтобы определить расположение на карте, нужно знать координаты географических объектов.

После этапа мотивации обучающихся и определения темы занятия учитель вводит новые лексические единицы: *geographical coordinates*, *geographic latitude*, *geographical longitude*. Ученики записывают понятия и выполняют задание. Составляют алгоритм действий, чтобы определить координаты точки на карте:

1. Найти точку на карте полушарий.
2. Определить, в каком полушарии находится точка.

3. На какой параллели находится точка.

4. Определить координаты.

Определив координаты некоторых объектов, ученикам предлагается вернуться к началу урока. Учитель раздает каждой паре карточку с изображением достопримечательности. Получив карточку, обучающиеся составляют краткий диалог. Проблема в том, что один из учеников знает, какое место изображено на данной карточке, а также знает его географические координаты, а его оппонент не обладает данной информацией. Необходимо, используя знания, полученные на уроке, составить диалог – расспрос по образцу.

В качестве рефлексии учащимся предлагается оценить, насколько они были вовлечены в работу на занятии, всё ли было понятно, было ли им интересно и узнали ли они сегодня что-нибудь новое.

План-конспект проведенного занятия с применением элементов методики CLIL

Предмет:	английский + география
Тема урока:	Земля – планета солнечной системы. Система географических координат.
Тип урока:	Урок изучения нового материала.
Класс:	6
Цели урока:	Сформировать у учащихся понятия «географическая широта», «географическая долгота», «географические

	<p>координаты», применение знаний в практической деятельности.</p> <p>Развивать коммуникативную компетенцию учащихся через освоение нового лексического материала.</p> <p>Умение работать с различными источниками информации. Выделять главное в тексте.</p>
<p>Языковые цели:</p>	<p>Обучающиеся должны научиться использовать географические термины, словосочетания на английском языке, понимать тексты, данные на английском языке с последующим выводом информации, содержащейся в них диалогическую речь.</p>
<p>Планируемые образовательные результаты</p>	
<p>Предметные:</p>	<p>давать определение понятиям:</p> <p>параллель, меридиан, географическая широта, географическая долгота, в каких единицах они измеряются; определять географические координаты</p>

<p>Метапредметные:</p>	<p>Познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - находить нужную информацию в учебнике (как определить географические координаты), обобщить полученные знания (чтобы определить географические координаты, нужно определить широту и долготу объекта). <p>Регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> -оценивать цели и способы достижения цели (чтобы тебя спасли, нашли в бушующем море, нужно точно суметь передать свои географические координаты). <p>Коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> -создавать устные и письменные тексты для решения разных задач общения (нахождение координат определённых объектов, нахождение объекта по координатам).
<p>Личностные:</p>	<p>осознавать свои черты характера, интересы, цели.</p>

Ход урока:			
Этапы урока	Формируемые УУД	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1)Актуализация знаний	<p>УУД: регулятивные (проблемная подача учебного материала).</p> <p>Принцип целостности.</p> <p>УУД: познавательные, регулятивные (самостоятельное формулирование цели, планирование, прогнозирование)</p> <p>Цель - создать проблемную</p>	<p><i>Приветственное слово учителя:</i> Hello children! I am glad to see you all.</p> <p>What is the date today?</p> <p>What day is it today?</p> <p>Who is on duty today?</p> <p>Who is absent today?</p> <p><i>Показывает короткое видео. «The Planet Earth». задает вопросы:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is the name of the third planet from the sun? 2. Is it the only planet has got to live? 3. Is the Earth the only planet that has liquid water on its surface? 4. What is the Earth's diameter? 5. What is the temperature of the core? 	<p>Приветствуют учителя, настраиваются на урок, психологически готовятся к общению, смотрят видео, отвечают на вопросы.</p>

	ситуацию, спрогнозировать предстоящую деятельность.	6. What are the distances to the Sun and to the Moon?	
2)Организационный момент Цель: мотивирование учащихся к учебной деятельности посредством создания	УУД: личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные Цель – создание доброжелательной атмосферы, мотивация на учёбу, создание ситуации успеха.	Today in the class we will take a trip. Take your seats. All hands on deck. Suddenly, there is a failure on the ship. It is necessary to give SOS signal. How to explain our location?	Делают вывод о том, что необходимо знать географические координаты, чтобы определить местоположение на карте.

<p>ия ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ обстановки.</p>			
<p>3)Этап изучения новых знаний и способов действий Постановка учебной цели. Поиск информации.</p>	<p>УУД: коммуникативные, познавательные, регулятивные (развитие внимания учащихся, монологической речи; создание благоприятной атмосферы заинтересованности; работа над формирование</p>	<p>-Let's define the topic of our lesson. So, the topic of our lesson is "Geographical coordinates". Open notebooks and write down a topic of the lesson. - Who can what an address of any point on the map consists of? Therefore, today on the lesson we have to: To remember! What is the equator? Into what hemispheres does the equator divide Earth? To learn! What are a parallel and a meridian? What are the longitude and latitude? What are geographical</p>	<p>Записывают тему в тетрадь. Целеполагание. Отвечают на вопросы, высказывают свои мнения, опираясь на ранее изученное.</p>

	<p>М</p> <p>логических умений: анализ, сравнение, обобщение, построение цепочек рассуждений).</p> <p>ЦЕЛЬ: создать проблемную ситуацию, активизировать имеющиеся знания.</p>	<p>coordinates?</p> <p>Learn to do! To define geographical coordinates.</p> <p><i>Объясняет понятия:</i> - Geographical coordinates are a geographical latitude (northern and southern) and geographical longitude (east and western) is geographical the object address on the globe or the map.</p> <p><i>-Первая часть адреса начинается с географической широты</i> «geographical latitude». It is the parallel on which is located geographical feature.</p> <p>- Remember which parallel is in center? In what hemispheres does it divide?</p> <p>Parallels are measured in degrees.</p> <p>- Where does the countdown begin?</p> <p>Children, let's define geographical latitude of Moscow. How will we define the</p>	<p>Слушают, делают записи в тетради.</p> <p>Отвечают на вопрос (экватор, северное и южное)</p> <p>(от экватора)</p> <p>Составляют алгоритм действий:</p> <p>1.Найти точку на</p>
--	--	---	--

	<p>Коммуникативные</p> <p>Регулятивные УУД</p> <p>проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве</p> <p>Регулятивные, коммуникативные, познавательные</p>	<p>coordinates?</p> <p>The second coordinate which needs to be found is called «geographic longitude». «longitude» is the meridian, on which is a geographical object.</p> <p>What is the most important meridian? In what hemispheres does it divide?</p> <p>-Meridians are measured in degrees.</p> <p>- Where does the countdown begin?</p>	<p>карте полушарий.</p> <p>2.Определить, в каком полушарии находится точка.</p> <p>3.На какой параллели находится точка.</p> <p>Определяют координаты Москвы 56 с.ш.</p> <p>Пытаются ответить на вопрос (-Нулевой меридиан или Гринвичский. -на западное и восточное).</p> <p>(от нулевого меридиана)</p>
--	---	--	---

<p>4)Этап закреп ления изучен ного, обобщ ения и систем атизац ии</p>	<p>ЦЕЛЬ: закрепить знания. Личностные: формирование мотивации к учению Регулятивные: целеполагание , контроль (сопоставлени е результата действия с эталоном) Познавательн ые: анализ, синтез.</p>	<p>How did the lesson begin? – (With the message of the captain about distress ship). You will work in pairs. The task is to make up short dialog. You should find the location. One from pair see landmarks in the pictures and know the coordinates. <i>Когда диалоги составлены, учащиеся в парах читают диалоги.</i></p>	<p>Составляют диалог в парах, используя изученный языковой материал.</p>
<p>5) Этап инфор мации о домаш</p>		<p>To measure the coordinates of: Everest, Washington DC, Rio de Janeiro.</p>	<p>Записывают домашнее задание</p>

нем задани и.			
б)Подв едение итогов урока. Рефлек сия.	Регулятивные УУД: осознавать самого себя как движущую силу своего «научения»,, свою способность к преодолению препятствий и самокоррекци и.	Now I know... It was interesting... It was hard to... I learned...	В устной форме рассказывают о полученных на уроке знаниях и умениях.

3.2. Результаты практического применения дополнительных учебно-методических материалов с использованием элементов методики CLIL в процессе обучения диалогическому высказыванию на занятиях по иностранному языку в МБОУ Лицей №8 г. Красноярск.

Данное занятие, приведённое в качестве примера, было апробировано в МБОУ «Лицей №8» в 6Г классе. (справка о внедрении прилагается, см. Приложение). В работе приняли участие 13 учеников: 6 мальчиков и 7 девочек. При планировании урока учитывался возраст учащихся, их интересы, способности, психологические особенности и уровень подготовки.

В ходе занятия обучающимся помимо выполнения теоретических упражнений, было необходимо показать свои навыки диалогической речи.

Обучение диалогу происходило путем «снизу вверх», что предполагало отсутствие у обучающихся исходного диалога - образца. Диалог, который должен был появиться в конечном итоге относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество обучающихся.

Следует отметить, что речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Следовательно, даже без диалога-опоры речь идет о совершенствовании диалогических навыков и умений.

Таким образом, при заслушивании готовых диалогов, оценивались следующие умения:

- 1) умение задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа.

Чтобы показать эффективность проведённого занятия по методике интегрированного обучения CLIL, были сравнены оценки за контрольные в контрольной и экспериментальной группах до и после апробации интегрированного урока.

На рис. 1. отражены оценки контрольной группы за тестирование, предшествующее уроку с применением методики CLIL.

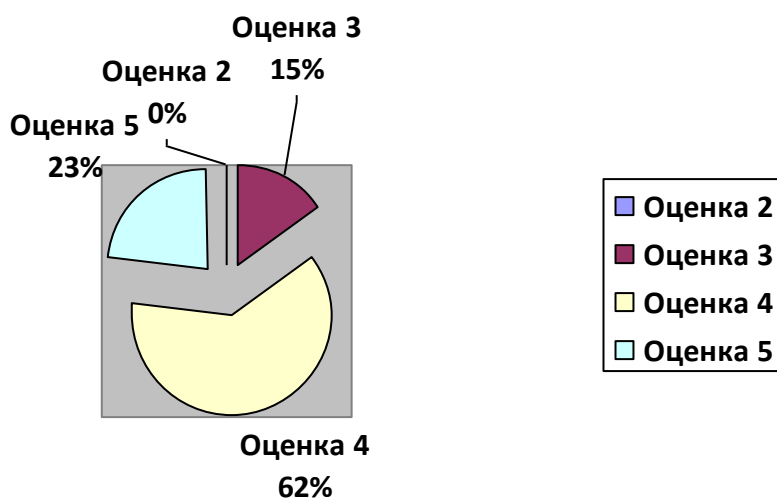


Рисунок 1 – текущие оценки за говорение в контрольной группе

Как видно из приведённой диаграммы, навык говорения у большей части учащихся оценивается как «хорошо».

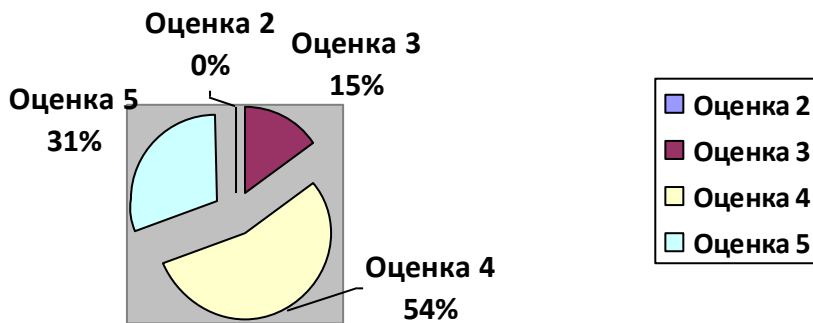


Рисунок 2 – текущие оценки за говорение в экспериментальной группе
Текущие оценки в экспериментальной группе несколько отличаются и приведены на рис. 2.

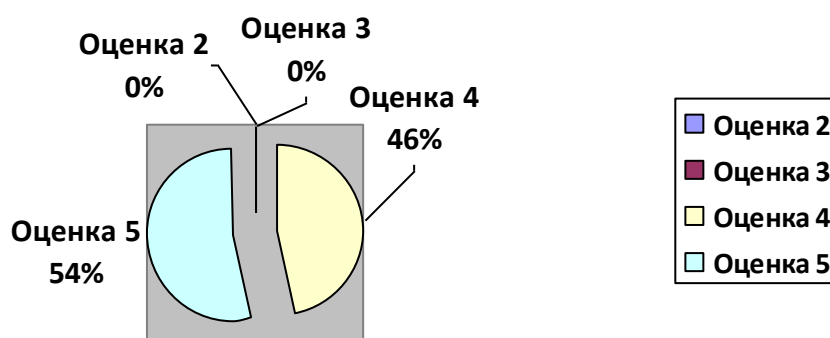


Рисунок 3 – оценки в экспериментальной группе после проведения урока

Из рис. 3 видно, что количество оценок «отлично» и «хорошо» повысилось после проведения интегрированного урока в экспериментальной группе, оценки «удовлетворительно» не были получены никем.

Таким образом, эффективность данной методики доказана и подтверждена оценками обучающихся.

Выводы по третьей главе

Во второй главе были представлены результаты опытной работы. В ходе анализа УМК по английскому языку авторов Ваулиной Ю. Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс «Spotlight 6» и УМК по географии авторов Е. М. Домогацких и Н.И. Алексеевского были представлены моменты, в которых является возможным достижение метапредметных результатов через применение методики CLIL, а также был приведен пример создания подобного занятия с применением элементов методики CLIL. Были

разработаны учебные занятия английского языка, в которые был интегрирован предмет «География». Одно занятие из серии было представлено в данной работе. Оно было апробировано, а эффективность отражена на рис. 1, рис. 2 и рис. 3 отражающих оценки контрольной и экспериментальной групп.

Использование методики интегрированного обучения CLIL выразилось в успешном переносе знаний с предмета «География» на занятие английского языка.

Важным моментом в применении элементов рассматриваемой нами методики является универсальность этой методики и способность быть использованной с различными иностранными языками, а не только с английским языком.

Заключение

Данная работа была выполнена на тему «Обучение диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL) в 6 классе общеобразовательной школы (на примере предметов "География" и "Английский язык")».

Цель данной работы заключалась в теоретическом обосновании и попытке опытной проверки эффективности использования методики CLIL в обучении диалогической речи на уровне основного общего образования.

В ходе анализа научной и научно-методической литературы по проблемам исследования были проанализированы психолого-педагогические характеристики среднего школьного возраста, рассмотрены теоретические обоснования использования методики CLIL. Данная методика представляет собой способ изучения иностранного языка, подкрепленный тематикой и содержанием другого неязыкового предмета. В таком варианте изучения предмета происходит одновременное изучение двух предметов, однако большая степень учебной нагрузки приходится на иностранный язык.

Применение данной методики согласуется с возрастными психологическими особенностями среднего школьного возраста, поскольку отвечает всем требованиям, возникающим у обучающихся на каждом из этапов. Для более лучшего согласования способов обучения с возрастными особенностями и индивидуальными особенностями обучающихся, необходима правильная работа педагогов, заключающаяся в постепенном переходе к групповым и индивидуальным формам работы по мере продвижения учащихся в учебной деятельности.

Вторая, глава исследования была посвящена результатам опытной работы: анализу УМК английского языка «Spotlight 6» на предмет наличия элементов методики CLIL, разработке дополнительного учебно-

методического материала с использованием методики CLIL к учебному пособию Ваулиной Ю. Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс «Spotlight 6». В ходе анализа УМК «Spotlight 6» был приведен пример создания занятия с применением элементов методики CLIL. Было разработано учебное занятие английского языка, в которое был интегрирован предмет «география», оно было апробировано, а эффективность отражена на диаграммах.

В работе был проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight 6» на предмет наличия базовых основ для создания интегрированного занятия по методике CLIL, а также был разработан дополнительный материал с использованием методики интегрированного обучения CLIL. Разработка была апробирована на базе МБОУ «Лицей №8» и результаты приведены в виде диаграмм в данной работе, в соответствующей главе.

Библиография

1. Российская Федерация. Закон. Об образовании [Электронный ресурс] : федер. закон Рос. Федерации : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. ; одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. – URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.03.2017).
2. Развитие образования на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс] : гос. программа Рос. Федерации. – URL : <http://минобрнауки.рф/документы/-3409> (дата обращения 12.03.2017).
3. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., Высшая школа, 2002г., с. 256.
4. Баранов С. П. Принципы обучения. - / С. П. Баранов - М.: Просвещение, 1981. - 354с.
5. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.- М., Просвещение, 2002г., с. 278.
6. Блох, М. Я. Строй диалогической речи [Текст] / М. Я. Блох. - М.: Прометей, 2009. - 160 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — 2008.
8. Борисова Р.Г. О некоторых приемах обучения диалогической речи. // Иностр. языки в школе. – 2003. - №3, с. 12.
9. Будниченко Е. П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / Е. П. Будниченко // Иностр. языки в школе. – 1999. - №1. – с. 59.
10. Бухбиндер В. А. О системе упражнений / В. А. Бухбиндер // Обучение иностранному языку как речевой деятельности в средней школе. – 1998. - № 4. – с. 27-29.
11. Вайсбурд М. Л., Ариян М. А. Ситуативная роль как методическое понятие // Иностранные языки в школе. 2004г., № 5, с. 23.

12. Васько О. В. Использование диалогового обучения на уроках географии, 2007.
13. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г, Лингвострановедческая теория слова.- М, 2003г., с. 78-86.
14. Ваулина Ю. Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс «Spotlight 6». - М.: Просвещение, 2008. – с.136.
15. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] / Н. Д. Гальскова. - М.: АРКТИ, 2008. - 141 с.
16. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез. - М.: Высшая школа, 2002. - 252 с.
17. Гляди́ковская, Е.С. Говорение как вид речевой деятельности [Текст] / Е. С. Гляди́ковская. - М.: Просвещение, 2009. - 173 с.
18. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в лингвистике.- М., 2005г., Вып. 16. с. 222.
19. Домогацких Е.М., Алексеевский Н.И. Д66 География: Физическая география: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский. - 4-е изд. - М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2010. - 232 с.
20. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно - языкового подхода в обучении (CLIL), Зарипова Р. Р., Салехова Л. Л. ФГОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, 2015.
21. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М, Просвещение, 2001г., с. 248.

22. Иванова И. П. Особенности упражнений и их систематизация при обучении диалогической речи / И. П. Иванова // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – 1999. - №5. – с.33-36.
23. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М.: Издательство МГУ, 1998. – с. 45.
24. Искрин С. А. Моделирование ситуации общения в процессе обучения. // Иностр. языки в школе. – 2004. - №2, с. 22.
25. Исхакова Ф. С. Диалогическая речь как средство обучения общению / Ф. С. Исхакова // Иностранные языки в школе. – 2000. - №2. – с. 33.
26. Карманова Н. А. Основы теории планирования учебного процесса по иностранным языкам в средней школе. М., Просвещение, 2005г., с. 372.
27. Колкер М. Я. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – с. 176.
28. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М.: Ступени, 2002. – с. 375.
29. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М, Просвещение, 2004г., с. 324.
30. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 2011. -162 с.
31. Попова Э. И. Роль мотивации в овладении диалогической речью в пятом классе / Э. И. Попова // Обучение чтению и устной речи на иностранном языке в средней школе. – 2000. - №6. – с. 59.
32. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М, 2004г., с. 27-29.

33. Салехова, Л. Л. Билингвизм и мышление [Текст] : о взаимосвязи мышления и речи в контексте билингвал. изучения математики / Л. Л. Салехова. – М. : LAMBERT, 2013. – 68 с.
34. Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи / К. И. Саломатов // Иностранные языки в школе. 1997. - №5. – с. 20.
35. Сафарова А. М. Изучение иностранного языка с применением элементов современной методики CLIL в образовательном процессе [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 14-17. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10645/> (дата обращения: 09.12.2017).
36. Скалкин В. Л. Учебная беседа как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 1. – с. 47-49.
37. Солнцев В. Е. Диалог как цель и средство обучения английскому языку / В. Е. Солнцев // Иностранные языки в школе. – 1999. - №6. - с. 50.
38. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Издательство Астрель Москва, 2008 С.177-178.
39. Ткаченко Р. Give your lessons in English (выражения классного обихода и ситуационные диалоги) / Р. Ткаченко, А. Кнапп // Иностранные языки в школе. – 1997. - №2. – с. 39.
40. Формановская Н.И. Культура общения и диалог // Иностранный язык в школе. № 5, 2003г., с.22.
41. Цветкова З.М. Обучение устной речи. М, «Языкознание», 2005г., с.132.
42. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно - модульного обучения в школе. М., Новая школа, 2012.

43. Чусляева, Е. А. Content and language integrated learning – Интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин [Текст] / Е. А. Чусляева // «...И помнит мир спасенный...» : сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечеств. войне, 20 апр. 2015 г., г. Саратов : в 2 ч. / Саратов. социал.-экон. ин-т ; отв. ред. Н. С. Яшин. – Саратов, 2015. – Ч. 1. – С.269-270.
44. Янчук М. М. Работа над диалогом на уроках английского языка / М. М. Янчук // Иностранные языки в школе. – 1999. - №2. – с. 86.
45. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism [Текст] / C. Baker. – Clevedon : Multilingual Matters, 2006. – 492 p.
46. Ball, P. How do you know if you're practicing CLIL? [Электронный ресурс] / P. Ball. – URL : <http://www.onestopenglish.com/clil/metodologu/-articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-clil/500614.article> (дата обращения: 11.03.2018).
47. Ball, P. What is CLIL? [Электронный ресурс] / P. Ball. – URL : <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/-500453.article> (дата обращения: 11.03.2018).
48. Coyle, D. CLIL [Текст] : Content and language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. –170 p.
49. Darn, S. Content and Language Integrated learning [Электронный ресурс] / S. Darn. – URL : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/contentlanguage-integrated-learning> (дата обращения: 10. 03. 2018).
50. Harran, M. Engineering and Language Discourse Collaboration [Электронный ресурс] : Practice Realities / M, Harran // Across the Disciplines. – 2011. – № 8 (3). – URL :

<http://was.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm> (дата обращения: 10.02.2018).

51. Marsh, D. Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс] / D. Marsh. – URL : <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата обращения: 10.04.2018).
52. Marsh, D. Profiling European CLIL Classrooms [Текст] : Languages Open Doors / D. Marsh, A. Maljers. – Jyväskylä : University of Jyväskylä, 2001. – 253 p.
53. Meyer, O. Introducing the CLIL - Pyramid [Текст] : Key Strategies and Principles for Quality CLIL : Planning and Teaching / O. Meyer // Basic Issues in EFL-Teaching and Learning. – Heidelberg, 2010. – P. 11-29.
54. Naves, T. Successful CLIL programmes [Текст] / T. Naves, C. Munoz, M. Pavesi // Module 2 : Second Language acquisition for CLIL. – Milan, 2002. – P. 93-102.

Приложение А



Приложение Б



Приложение В

Статья «Предметно – ориентированные технологии в процессе проблемно – модульного обучения иностранному языку на среднем этапе»: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества»: Красноярск, КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016 г. (статья включена в базу данных РИНЦ).

БК 81.2 Нем
Т 338

Редакционная коллегия:

И.А. Майер (отв. ред.)

Т.Л. Вайра

М.А. Виннер (ред. англ. яз.)

И.П. Селезнева

Т 338 Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков. Красноярск. 5–6 декабря 2016 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. колл.: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск. 2017. – 370 с.

ISBN 978-5-00102-038-7

Представлены научные и методические статьи ученых, учителей-практиков, студентов, магистрантов и аспирантов России, Германии, США. Тематика статей раскрывает традиционные и инновационные подходы к решению актуальных задач методики преподавания иностранных языков.

БК 81.2 Нем

ISBN 978-5-00102-038-7
(У Международной форум «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ CONTENTS

Анашкина Д.Ю. ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ Anashkina D. Yu. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL BY APPLYING PROBLEM-BASED MODULAR APPROACH.....15
Анищен А.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС Anischen A. V. INTERACTIVE AND ACTIVE LEARNING IN IMPLEMENTATION OF NATIONAL EDUCATION STANDARDS.....21
Анрощенко А.С., Мисилова В.Ю. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ Anroschenko A.S., Misiolova V. Yu. MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS A MEANS OF STUDENTS' MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....27
Виллева Т.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ Villeva T. A. EMOTIONAL COMPONENT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL.....34
Виннер М.А., Кудшов И.В. МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В ДЕЙСТВИИ: АНГЛИЙСКИЙ КАК ЯЗЫК ФРАНКА В БЛОГАХ ПРЕДАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР Vinner M. A., Kudshov I. V. MULTICULTURALISM IN ACTION: ENGLISH AS LANGUAGE FRANCA IN BLOGS OF NON-NATIVE SPEAKERS.....40

преподавания иностранных языков, учения и изучения иностранных языков в условиях поликультурного общества.

На секционных заседаниях участники конференции провели оживленные дискуссии по представленным в докладах темам.

Участники конференции приняли резолюцию, в которой отметили высокий уровень организации конференции, актуальность тематики представленных докладов, сочетание разнообразных форм работ.

По итогам работы конференции издан сборник материалов, который вы держите в руках, с индексацией в базе данных РИНЦ.

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в проекте 2017 года.

Оргкомитет

Д.Ю. Анашкина

ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье исследованы и систематизированы основные положения проблемно-модульного обучения. Приведена классификация предметно-ориентированных технологий обучения.

Ключевые слова: проблемно-модульная технология, проблемно-модульное обучение, технология постановки цели, технология дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, технология полного усвоения.

Д. Уи. Анашкина

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL BY APPLYING PROBLEM-BASED MODULAR APPROACH

The article explores the main principles of problem-based modular approach in teaching a foreign language. It gives a classification of subject-oriented teaching techniques.

Keywords: problem-based learning, modular approach, goal-setting techniques, differentiated instruction method, concentrated learning, complete knowledge assimilation.

В рамках реализации компетентностного подхода в средней школе можно использовать проблемно-модульное обучение [Чумак, 2006]. Ее основными преимуществами являются: формирование самостоятельной деятельности учащихся в образовательном процессе, направленность на развитие мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых, вариативность структуры проблемного модуля, дифференциация содержания учебного материала, разнообразие форм и методов обучения, сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся [Чошанов, 2006].

Главной особенностью проблемно-модульного обучения является интеграция модульного и проблемного процессов. Эта идея не нова. Будучи тесно связанной с проблемой развития активности и самостоятельности учащихся, она не раз выдвигалась педагогами. Проблемное обучение возникло вследствие тех принципиальных изменений, которые произошли в ходе развития педагогической науки, в процессе поиска учителями путей активизации обучения. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах XX века. Наиболее значительное влияние на развитие проблемного обучения оказали работы М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, Д.В. Вилькева, В. Окоя (Польша) и Д. Брунера (США). Проблемное обучение направлено на активизацию мыслительной деятельности учащихся, на формирование у них нестандартных подходов к решению проблем, а также на развитие творческого мышления. Это влияние обеспечивается созданием в процессе обучения специальных ситуаций интеллектуального затруднения – проблемных ситуаций и их разрешения.

В рамках общеобразовательной школы изучением реализации технологии модульного обучения занимались ученые П.И. Третьяков, А.Н. Курбатова, С.В. Рудницкая. Модульное обучение – это целостная развивающая система [Ибрагимов, 1993]. Под модулем понимают функциональный узел, содержащий целевую программу действий, относительно законченный блок информации и методическое руководство по его освоению и достигнуто поставленных дидактических целей. Сущность процесса модульного обучения заключается в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему учебной программой, выбирая индивидуальный путь ее освоения с учетом своих возможностей и потребностей. При этом функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Проблемно-модульное обучение связано с предметно-ориентированными технологиями, к которым относятся технологии целеполагания, дифференцированного обучения, концентрированного обучения, полного усвоения.

Предметно-ориентированные технологии обучения обеспечивают высокий уровень предметных знаний, умений и навыков [Кукущин, 2004].

Способ постановки целей в предметно-ориентированных технологиях отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать.

Эта система целей, сформулированная американским ученым Б. Блумом, получила широкую международную известность. Она охватывает цели в когнитивной, аффективной и психомоторной сферах.

К когнитивной сфере относятся большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей. Они связаны с запоминанием и воспроизведением изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового.

К аффективной сфере относятся цели формирования интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

В психомоторную сферу попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Технология уровневой дифференциации была разработана московскими и петербургскими педагогами в середине 80-х годов XX века.

В практике обучения выделяются две формы дифференциации:

1) внешняя дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках сегментной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (обязательный выбор определенного числа учебных предметов и свободный выбор факультативов);

2) внутренняя (уровневая) дифференциация – совокупность методов, форм, средств обучения, применяемых с учетом индивидуальных особенностей учеников на основе выделения разных уровней учебных требований. При этом обязательно овладение всеми учениками общим базовым уровнем подготовки. Внутренняя дифференциация – необходимая черта процесса обучения во всех классах всех типов школ.

Особенностями технологии уровневой дифференциации являются: уровень повышенной сложности, усиление индивидуально-дифференцированного подхода, большая степень занимательности, профориентационная направленность.

Технология концентрированного обучения связана с «погружением в предмет». Внимание педагогов и учащихся при этом сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели.

Существует две модели реализации технологии концентрированного обучения. Первая модель предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета: общее число часов по предмету делится примерно поровну на части. Далее в течение 3–5 дней учащиеся изучают только этот предмет.

В следующем промежутке времени вновь возвращаются к этому материалу, углубляя и расширяя ранее полученные знания путем оперирования ими в стандартных ситуациях.

Во время третьего погружения ученики учатся применять знания в новых, нестандартных ситуациях. На последнем этапе изучения предмета дети обучаются умениям творческого применения знаний. Продолжительность одного урока – 35 минут. После каждого двух уроков проводится разгрузочное занятие (физкультура и т.п.), домашнее задание не дается. В первой половине дня проводится 5–6 уроков. Во второй половине дня ученики работают (по желанию и выбору) на кафедрах, организуемых преподавателями.

Вторая модель предполагает укрупнение только одной организованной единицы – учебного дня, количество учебных предметов сокращается до одного-двух. Основной организацией единицей при этой модели становится учебный блок. Учебный день состоит из двух учебных блоков с интервалом между ними в сорок минут, во время которого ученики обедают и отдыхают. Вторая половина дня посвящается деятельности по интересам. Состав учебного блока: лекция, самостоятельная работа, практическое занятие, зачет.

Согласно технологии полного усвоения различие в учебных результатах будет иметь место за пределами требований к обязательным результатам обучения.

В рамках данной технологии построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Это обеспечивается через общую установку

ку учителя на доступность материала всем учащимся, наличие критериев полного усвоения темы, проведение подготовительной работы с четкими целями в виде планируемых результатов обучения.

На этой основе разрабатываются или подбираются тесты (проверочные работы) для проверки достижения запланированных целей.

Все учебное содержание разбивается на отдельные учебные единицы. Основная их особенность в том, что они закончены по смыслу (содержательная целостность) и велики по объему (3–6 уроков). Ученик должен постоянно держать в поле своей деятельности планируемый, конечный результат и все действия направлять на его достижение, получая в случае удаchi всевозможные поощрения (стимулы), основным из которых является само успешное продвижение к намеченной цели.

К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал.

Диагностические тесты служат только ориентировочной основой для продвижения по пути усвоения содержания и, как правило, не оцениваются. Основное назначение текущих тестов – выявление необходимости коррекционной работы.

Коррекционный дидактический материал применяется при повторном объяснении после анализа диагностических тестов и выяснения, какие именно интеллектуальные операции (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) не освоены школьниками.

Сюда могут входить готовые опорные конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, кадры диафильмов, фрагменты видеофильмов, оборудование для индивидуальных экспериментов и так далее, вплоть до учебника (комментированное чтение). Эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку неуспевающего материала, которая отличается от первоначального способа его изуче-

ния. Дает возможность ученику подбирать подходящий для него способ работы.

Таким образом, к настоящему времени разработано большое число технологий обучения, что побуждает к теоретическому обобщению, анализу и классификации этих инноваций, а на практике – к выбору оптимальных для реальной образовательной ситуации.

Библиографический список

1. Ибрагимов Г.И. К вопросу о технологии концентрированного обучения // Специалист. 1993. № 1. С. 29–30.
2. Кукушин В.С. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов/на Д.: МарТ, 2004.
3. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 2006. 160 с.
4. Чумаков Н.Ф. Профильное обучение физике как педагогическая проблема. Исследования в области образования, молодежной политики и социальной политики в сфере образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 2. С. 103–104.

А.В. Атулягин

ИНТЕРАКТИВНОЕ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье рассмотрены особенности подходов, реализуемых в рамках теории интерактивного и активного обучения в свете новых требований федерального государственного образовательного стандарта по обязательному государственному образовательному стандарту в ходе предметной подготовки. Дан анализ существующей практики использования различных методов активного обучения как средства реализации основных положений рассматриваемых теорий, а также перспективы широкого внедрения интерактивного обучения в практику обучения школьников.

Ключевые слова: интерактивное обучение, активное обучение, федеральный государственный образовательный стандарт.

Приложение Г

Статья «Особенности проблемных ситуаций при обучении иностранному языку»: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества»: Красноярск, КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017 г. (статья включена в базу данных РИНЦ).

ББК 81.2
Т 338

Редакционная коллегия:

И.А. Майер (отв. ред.)
Т.Л. Батурда
М.А. Битнер (ред. англ. яз.)
И.П. Семенова

Т 338 Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 5-6 декабря 2017 г. / отв. ред. И.А. Майер, ред. колл.: Красноярск, гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 400 с.
ISBN 978-5-00102-145-2

Представлены научные и методические статьи ученых, учителей-практиков, студентов, магистрантов России, США. Тематика статей раскрывает традиционные и инновационные подходы к решению актуальных задач методики преподавания иностранных языков.

ББК 81.2

ISBN 978-5-00102-145-2
(VI Международный форум «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018

Содержание Contents

Лисица Т.П., Давыдова А.А. РОЛЬ ДИПЛОМАТОВОЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ Давыдова С.Р., Давыдова А.А. ROLE OF CULTURE-ORIENTED LINGUISTICS IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	15
Аншканин Д.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Аншканин Д. Ю. PROBLEM SITUATIONS OF PROBLEM-BASED LEARNING SITUATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	18
Битнер М.А. ЭЛЕКТРОННАЯ СРЕДА MOODLE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ Битнер М.А. TEACHING SPEAKING WITH MOODLE	21
Битнер М.А., Камзолова В.В. ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА К ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В 11 КЛАССЕ Битнер М.А., Камзолова В.В. INTEGRATING REGIONAL CULTURE COMPONENT INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL LEVEL.....	30
Битнер М.А., Куркина А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИКСОВ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ Битнер М.А. Куркина А.С. USING COMIC STRIPS TO TEACH READING.....	35
Бозданова О.С. ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ЦЕННОСТЬ: К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГУ КУЛЬТУР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Бозданова О.С. DIALOGUE OF CULTURES AS A VALUE: REVISITING DIALOGUE OF CULTURES AT THE LANGUAGE LESSONS	40

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
2. Караглов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Томахин Г.Д. Лингвострановедческий словарь. Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. М.: Академия, 2003. 210 с.

Д.Ю. Анашкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одним из направлений научных исследований в области повышения эффективности и результативности образовательного процесса является проблемное обучение иностранному языку. В статье рассмотрены особенности проблемного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача.

Д.Ю. Анашкина

PECULIARITIES OF PROBLEM-BASED LEARNING SITUATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Problem-based learning is one of the fields of research that is meant to increase efficiency of foreign language education. The article describes the features of problem-based learning and peculiarities of problem-solving activities.

Key words: problem-based learning, problem-based learning situation, problem-based task.

Проблемное обучение представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование у обучаемых умения гибко ориентироваться и адаптироваться в постоянно меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать недостающие знания для самореализации

[Коньшьева, 2014]. Но прежде чем учащийся овладает новыми знаниями и способами действия, разрешая учебные проблемы, учителю необходимо провести большую подготовку по созданию для учащихся проблемной ситуации.

Специфика создания и особенности присвоения проблемных ситуаций в обучении иностранному языку связаны со следующими вопросами [Салтыковская, 2015]:

— особенности создания проблемных ситуаций на основе проблемно-коммуникативных задач;

— познавательного-коммуникативные потребности и возможности обучаемых в «присвоении» проблемных ситуаций;

— профессиональные потребности и возможности педагогов в управлении процессом разрешения проблемных ситуаций;

— формирование и развитие умений обучаемых и педагогов для работы с проблемными ситуациями.

Исходя из определения проблемной ситуации, которая возникает при наличии проблемы, преграды на пути достижения цели, известным компонентом проблемной ситуации должна стать цель, осложненная препятствием. Такие компоненты, как место, время, участники общения, могут быть неизвестными, при этом число неизвестных компонентов и определяет степень сложности ситуации, а также вариативность решений. Кроме того, необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация как слишком сложная не может быть присвоена обучаемыми, а также минимальное, при котором проблемная ситуация как слишком легкая перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Зачастую при обучении иностранному языку используются «ступенчатые» проблемные ситуации, в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых препятствий.

В условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов: от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

Учебная задача может вызвать умственную активность при определенных условиях. Психологи обнаружили, что источник активности учащихся – в противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и проблемами, возникающими при решении познавательных учебных задач. Это противоречие вызывает активную мыслительную деятельность.

С целью обеспечения оптимальных условий присвоения проблемных ситуаций учащимися, эти ситуации должны соответствовать определенным требованиям, соотносимым с познавательными-коммуникативными потребностями и возможностями конкретного контингента учащихся. В рамках преподавания иностранного языка под познавательными-коммуникативными потребностями учащихся можно понимать интерес к разрешению проблемных ситуаций на родном и иностранном языках, а под познавательными-коммуникативными возможностями – способности и умения разрешать такие ситуации на родном и иностранных языках [Ковалевская, 2015].

Проблемные ситуации предъявляются в форме проблемных задач. Познавательными-лингвистические задачи должны строиться на основе интересных форм предъявления (наглядность, шарды, кроссворды, загадки), познавательными-коммуникативными задачи могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые легкодоступны, духовно-познавательными задачи должны основываться на решении проблем внутреннего мира. Соответственно, проблем-

ные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, соотносимым с познавательными-коммуникативными потребностями и возможностями учащихся [Буланова, 2013].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что условия присвоения учебных ситуаций учащимися во многом определяются соответствием этих ситуаций их потребностям и возможностям разрешать эти ситуации на родном и иностранном языках.

Проблемная ситуация является ключевым понятием проблемного обучения иностранным языкам. Таким образом, этот метод требует более детального изучения.

Библиографический список

1. Буланова М.В. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов пед. специальностей / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]: под общ. ред. В.С. Кукulina. 4-е изд. М.: Изд. центр «МарТ», 2013. 333 с.
2. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. М.: «МНПН», 2015. 247 с.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: Тетра система, 2014. 175 с.
4. Салтыковская Г.Н. Проблемность как основная составляющая обучения в сотрудничестве. М.: ЮНИТИ-ДАТА, 2015. 276 с.

А.А. Билингер

ЭЛЕКТРОННАЯ СРЕДА MOODLE КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

В статье платформа Moodle рассматривается с точки зрения методического применения при изучении иностранного языка, в частности для развития устной иноязычной речи. Также предлагаются методические рекомендации для развития устной речи на платформе Moodle.
Ключевые слова: Moodle, развитие устной иноязычной речи, разделы Moodle.

Приложение Д

Справка

о внедрении результатов выпускной квалификационной работы Анашкиной Д. Ю. на тему «Обучение диалогической речи на основе предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL) в 6 классе общеобразовательной школы (на примере предметов "География" и "Английский язык")» в образовательный процесс МБОУ «Лицей №8» (г. Красноярск)

Настоящим подтверждаем, что Анашкиной Дарьей Юрьевной были разработаны и проведены уроки по УМК «Spotlight 6» авторов В. Эванс, Д. Дули, Ю. Е. Ваулиной, О. Е. Подоляко, и УМК «География» авторов Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевского с применением предметно-языковой интегрированной технологии (CLIL).

Использование предложенной технологии позволило оптимизировать процесс обучения английскому языку, повысить познавательный интерес обучающихся, улучшить предметные результаты, способствовало развитию навыка диалогической речи.

Вышеизложенное позволяет рекомендовать материалы Анашкиной Д. Ю. к использованию в образовательном процессе на уровне основного общего образования.

Директор МБОУ «Лицей №8»

Богуславская Е. И.



Приложение Е



The Mir mine

Location: Mirny, Sakha Republic

Region: Siberia

Country: Russia

Coordinates: 62°31'45.92"N 113°59'36.74"E



Приложение Ж



The Valley of Geysers

Location: Kamchatka Peninsula

Country: Russia

Region: Kamchatka Krai

Камчатский край

Район Елизовский район

Coordinates: 54'431°N 160'139°E

Приложение 3



Red Square

Location: Moscow, Russia

Coordinates: 55°45'15"N 37°37'12"E



Приложение И



Curonian Spit

Location: Lithuania and Kaliningrad Oblast, Russia

Area: 33,021 ha

Coordinates 55°16'28"N 20°58'15"E



Приложение К



Location: Sakha Republic, Russia

Area: 1,387,000 ha (3,430,000 acres)

Coordinates: 60°40'N 127°0'E



Приложение Л



Tsaritsyno Palace

Location: Moscow

Coordinates: 55°36'58"N 37°40'58"E

Приложение М



Lake Baikal

Location: Siberia, Russia

Coordinates: 53°30'N 108°0'E

Приложение Н



Mount Elbrus

Elevation: 5,642 m (18,510 ft)

Prominence: 4,741 m (15,554 ft)

Coordinates: 43°21'18"N 42°26'21"E

