

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Челпанова Ольга Александровна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в процессе работы с аутентичными поэтическими материалами в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы Инновационные технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Зиновьев Д.В.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Обучающийся Челпанова О.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико–методологические аспекты развития навыков говорения на иностранном языке на уроке в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.....	10
1.1 Психолого–педагогические особенности процесса формирования и развития навыков иноязычной устной речи у обучающихся основной школы.....	10
1.2 Особенности обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.....	26
Выводы по 1 главе.....	40
Глава 2. Опытнo–экспериментальная работа по развитию навыков говорения у обучающихся 5–6 классов в процессе интеграции аутентичных поэтических материалов на уроке английского языка в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.....	44
2.1 Методы работы с аутентичными поэтическими материалами на уроке иностранного языка в контексте развития навыков говорения у обучающихся основной школы.....	44
2.2 Разработка и апробация комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе.....	51
2.3 Анализ результатов опытнo–экспериментальной работы по внедрению комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе.....	58

Выводы по 2 главе.....	68
Заключение.....	70
Список использованных источников.....	73
Приложение А.....	79
Приложение Б.....	90
Приложение В.....	91
Приложение Г.....	92
Приложение Д.....	93
Приложение Е.....	94

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО), результатом обучения иностранному языку должно быть умение обучающихся свободно общаться на иностранном языке и вести беседу в рамках освоенной тематики, соблюдая требования, предъявляемые к нормам устной и письменной речи, и правила речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010]. Таким образом, умение логично и структурированно строить речевое высказывание на иностранном языке, умение решать коммуникативную задачу в иноязычной среде является одной из ведущих целей обучения иностранному языку в основной средней школе.

В условиях дистанционного обучения иностранному языку нередко именно совершенствование навыков устного общения на иностранном языке вызывает значительные затруднения как у учителя, так и у обучающихся, особенно при переходе со ступени начального образования на основное.

Таким образом, для исследования была выбрана тема «Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в процессе работы с аутентичными поэтическими материалами в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе»

Теоретической основой диссертации стали труды ученых в таких сферах, как: обучение иностранному языку в основной школе – И.Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, И.А. Зимней, В.П. Кузовлева, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина; дистанционное обучение – М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, формирование навыков говорения на уроке иностранного языка: И.А. Зимней, И.Л. Бим, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, применение поэтических материалов в обучении иностранному языку: Т. П. Камаевой, Л. В. Карповой, А. Р. Арутюнова, Ю. Н. Караулова.

Объектом диссертационного исследования является процесс обучения иностранному языку.

Предмет исследования – процесс развития навыков говорения на иностранном языке в основной школе (5–6 классы).

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что использование аутентичных поэтических материалов на уроках английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе будет способствовать развитию навыков говорения на иностранном языке.

Цель исследования – разработка комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленного на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы **задачи:**

- 1) описать психолого–педагогические особенности процесса развития навыков говорения на иностранном языке у обучающихся 5–6 классов;
- 2) проанализировать особенности организации дистанционного обучения иностранному языку в 5–6 классах в малокомплектной школе;
- 3) выявить методы работы с аутентичными поэтическими материалами на уроке иностранного языка в 5–6 классах;
- 4) разработать комплекс упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленный на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах (в дополнение к УМК «Forward» 5 класс, 6 класс М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др.);
- 5) апробировать разработанный комплекс в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе и проанализировать результаты опытно–экспериментальной работы.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие **методы исследования:** теоретический анализ психолого–педагогической и методической литературы по проблеме

исследования; изучение документации в сфере основного общего образования; дидактически–ориентированный контент–анализ учебно–методических материалов; наблюдение, формирующий, контрольный эксперименты, тестирование, статистический анализ и обработка его результатов.

Научная новизна исследования заключается в разработке авторского комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленного на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования предложенного комплекса упражнений для развития навыков говорения у обучающихся средней общеобразовательной школы в рамках дистанционного обучения в малокомплектных школах.

Опытно–экспериментальная база исследования. Исследование проводилось в 5–6–ых классах на базе МКОУ «Нижнетерянская СОШ» с. Нижнетерянск Богучанского района Красноярского края.

Апробация материалов исследования осуществлялась через публикацию двух научных статей по тематике исследования, которые включены в базу данных РИНЦ: «Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в процессе работы с аутентичными поэтическими материалами в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе» в сборнике материалов Международной научно–практической конференции «Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего», г. Мельбурн (Австралия), 23 октября 2020 года; «Применение дополнительного авторского комплекса упражнений на основе интеграции аутентичного поэтического текстового материала в процесс обучения говорению на иностранном языке у обучающихся 5–6 классов в условиях дистанционного образования с

малокомплектной школе» в сборнике материалов IX Всероссийской научно–практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», г. Красноярск (Россия), 4–5 декабря 2020 года.

Результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс в МКОУ «Нижнетерянская СОШ» п. Нижнетерянск Богучанского района Красноярского края.

Цель и задачи исследования определили его **структуру**. Работа состоит из оглавления, введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность выбранного исследования, определяются его объект, предмет, цели, задачи, практическая значимость, описываются методы, которые были использованы в ходе исследования и приводится структура работы.

В **первой главе** «Теоретико–методологические аспекты развития навыков говорения на иностранном языке на уроке в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе» описываются психолого–педагогические особенности процесса формирования и развития навыков иноязычной устной речи у обучающихся основной школы, рассматриваются особенности обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Во **второй главе** «Опытно – экспериментальная работа по развитию навыков говорения у обучающихся 5–6 классов в процессе интеграции аутентичных поэтических материалов на уроке английского языка в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе» выявлены методы работы с аутентичными поэтическими материалами на уроке иностранного языка в 5–6 классах; разработан комплекс упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленный на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах (в дополнение к УМК

«Forward»; М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др. для 5 и 6 класса общеобразовательных учреждений); приводится ход и результаты эксперимента по применению разработанного комплекса упражнения в условиях дистанционного обучения в 5–6 классах малокомплектной школы, представлен анализ результатов по критериям для оценки монологического и диалогического высказывания, разработанными М. В. Вербицкой и др.

Основные выводы исследования и перспективы применения аутентичных поэтических материалов на уроке английского языка в дистанционном обучении представлены в **заключении**.

Список использованных источников включает литературу на тему исследования и составляет 65 наименований, включая государственные нормативно–правовые документы и учебно–методические издания, а также источники на иностранном языке в количестве 6 наименований.

Приложение А содержит текст статьи «Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе: комплекс упражнений», опубликованной в сборнике материалов Международной научно–практической конференции «Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего», г. Мельбурн (Австралия), 23 октября 2020 года. Включена в базу данных РИНЦ.

Приложение Б содержит аннотацию статьи «Применение дополнительного авторского комплекса упражнений на основе интеграции аутентичного поэтического текстового материала в процесс обучения говорению на иностранном языке у обучающихся 5–6 классов в условиях дистанционного образования с малокомплектной школе» в сборнике материалов IX Всероссийской научно–практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», г. Красноярск (Россия), 5–6

декабря 2020 года (принята к публикации 15.12.2020). Включена в базу данных РИНЦ.

Приложение В содержит учебно–методические материалы: разработанный в ходе исследования комплекс упражнений, направленный на развитие навыков говорения у обучающихся 5–6 классов, мультимедиа–презентация.

Приложение Г содержит критерии оценивания монологического высказывания, разработанные М. В. Вербицкой и др.

Приложение Д содержит критерии оценивания диалогического высказывания, разработанные М. В. Вербицкой и др.

Приложение Е содержит справку №41 от 30 ноября 2020 о внедрении результатов магистерской диссертации, выдана МКОУ Нижнетерянская школа п. Нижнетерянк Богучанского района Красноярского края, (учреждением, где проводилась апробация исследования).

Глава 1. Теоретико–методологические аспекты развития навыков говорения на иностранном языке на уроке в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе

1.1 Психолого–педагогические особенности процесса формирования и развития навыков иноязычной устной речи у обучающихся основной школы

В дидактике иностранного языка термин «навык» стоит в одном ряду с таким термином как «компетенция», которые должны позволить учащимся понимать, как формулировать предложения и распознавать языковые структуры. «Навыки, формируемые в иностранном языке, относятся к области языковых навыков и не зависят от конкретных языковых ситуаций в преподаваемом языке» [Романова, Филиппов, 2010: 93].

В педагогическом энциклопедическом словаре навык понимается как «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Навыки развиваются и укрепляются с помощью практики» [Зимняя, 1997: 105].

Говоря о дисциплине «Иностранный язык», Леонтьев А.А. отмечает, что что основной составляющей содержания обучения для него являются не столько знания, сколько навыки. Когда они формируются, такой метод обучения, как подкрепление, выходит на первый план. Успешное развитие навыка невозможно без знания учеником правильности своих действий или нет [Леонтьев, 2001: 15].

Не получая такую информацию извне, он сам дает оценку своим действиям, что часто закрепляет ошибочные действия и формирует у школьников неправильные навыки. При формировании речевых навыков и умений учитель должен оценивать действия ученика.

Владение иностранным языком как средством общения требует умения ориентироваться в определенной ситуации, обусловленной сферами общения, находить наиболее эффективные пути и средства решения возникающих проблем, прогнозировать результаты своей учебной и коммуникативной деятельности.

По мнению Выготского Л.С., успешность учебной деятельности учащихся по овладению иностранным языком предполагает творческое применение полученных лингвистических и предметных знаний по другим школьным дисциплинам в ситуациях общения [Выготский, 1996: с. 202]. Познавательная деятельность в данном случае заключается в обновлении полученных знаний, умений и навыков, с использованием приемов, методов и средств усвоения предмета «Иностранный язык», а также тех универсальных образовательных умений, которые связаны с рациональными методами умственной работы и способствуют развитию включение учащихся в самостоятельную учебно–познавательную деятельность.

Обучение иностранному языку считается одним из приоритетных направлений современного школьного образования. Специфика иностранного языка как субъекта в его интегративном характере, т. е. в сочетании языкового / иностранного образования с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами иностранной литературы), а также в его способности действовать как цель и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественнонаучной, технологической). Таким образом, он может быть реализован в различных межпредметных связях (с родным языком, литературой, историей, географией и т. д.) [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991: 65].

Основной целью изучения иностранных языков в школе, по мнению Артемова В.А., является формирование у школьников коммуникативной иностранной компетенции, то есть способности и желания осуществлять

межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Артёмов, 1969: 102].

Иностранная языковая коммуникативная компетенция предусматривает развитие коммуникативных навыков по основным видам речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Предмет речи определяется на основе областей коммуникации (социальной, культурной, образовательной и трудовой), коммуникативных ситуаций и тем коммуникации, выделенных на их основе. Таким образом, составляющими учебного контента являются:

- предмет речи и эмоционально–ценностное отношение к ней (ценностные ориентации);
- коммуникативные навыки в этих видах речевой деятельности;
- знание языка и навыки;
- социокультурные знания и навыки;
- образовательные, познавательные и компенсаторные навыки (общеобразовательные навыки и специальные / предметные навыки).

Чтение, письмо, аудирование и говорение – все это взаимосвязано в языковой среде обучения. Грамотность, однако, необходима для успеха образования. Продуктивные навыки не существуют совершенно независимо от рецептивных навыков. Пассивные навыки представляют собой существенную часть языковых навыков и основы некоторых категорий продуктивных навыков. Оба типа активных навыков, то есть говорение и письмо, разделяют некоторые виды деятельности, а некоторые относятся только к одному из них. В наше время, в эпоху Интернета, есть более инновационные и живые способы практиковать активные навыки.

Изучение английского языка, несомненно, является преимуществом и дополнительной ценностью по многим причинам, но очень немногие обладают временем и способностью идти формальным путем в учебные центры изучения английского языка необходимо по многим причинам, в том

числе: прогресс или продвижение в работе, английский язык является доминирующим языком в мире и является официальным языком большинства стран, потребность в языке также во время поездок за границу, где в каждой стране будут говорить по-английски, открытость к другим культурам и т.д.

Коммуникативные навыки являются частью устной и письменной речи. Это дополнительные факторы, которые завершают процесс коммуникации. Коммуникация – это обмен мыслями и идеями с целью передачи информации. Цель коммуникации состоит в том, чтобы донести свои убеждения, идеи, мысли или потребности с ясностью, чтобы достичь консенсуса или взаимоприемлемого решения. Компонентами иноязычной коммуникативной компетенции являются [Соловова, 2006: 87]:

— речевая компетенция – развитие коммуникативных навыков по четырем основным видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

— владение языком – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, выбранными для основной школы; овладение знанием языковых явлений изучаемого языка, различных способов выражения мыслей на родном и иностранных языках;

— социокультурная / межкультурная компетенция – ознакомление с культурой, традициями, реалиями стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим характеристикам учащихся начальной школы в его разные этапы; формирование умения представлять свою страну, свою культуру в контексте межкультурной коммуникации;

— компенсаторная компетентность – развитие навыков выхода из ситуации в условиях нехватки языковых ресурсов при получении и передаче информации;

— учебно–познавательная компетентность – дальнейшее развитие общеобразовательных и специальных педагогических навыков, универсальных методов деятельности; ознакомление с методами и приемами, доступными ученикам для самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Таким образом, краткий обзор понятий «навык» (языковой) и «умение» и связанные с ними подходы в обучении иностранному языку позволяют сделать вывод о том, что они создают прочную основу для использования иностранного языка в повседневных ситуациях межкультурного общения. Практическая цель обучения иностранному языку предполагает коммуникативную направленность курса – его стратегию обучения, и достигается она в процессе решения почти всех задач во время уроков и самостоятельной работы учеников по изучению иностранного языка. Задачи ставятся с учетом достижения цели и представляют собой тактику обучения.

Речь на любом языке – родном или иностранном – это деятельность, процесс общения. Общение может быть устным или письменным. В процессе общения человек создает речь – такие виды речевой деятельности называются продуктивными, или воспринимает речь – тогда это рецептивная деятельность.

Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем–либо [Рубинштейн, 2010].

Овладевая родным языком в детстве, мы тоже изучаем четыре вида речевой деятельности. Причем все дети делают это последовательно, в определенном порядке. Сначала развивается аудирование – дети слушают речь окружающих и пытаются ее понять. Дальше совершенствуется говорение – на основе услышанного дети делают попытки воспроизвести речь. После овладения говорением дети учатся читать, и только потом учатся письменной речи. Это естественный процесс, который всегда протекает одинаково.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, это сложный психолингвистический и психофизический процесс. Это процесс, обратный аудированию. Если в аудировании процесс развивается от восприятия формы к осмыслению, то при говорении процесс идет от содержания к форме.

Е. И. Пассов указывает, что говорение – это один из видов речевой деятельности, имеющий такие специфические признаки, как мотивированность, активность, целенаправленность, связь с деятельностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, эвристичность, самостоятельность и темп [Пассов, 1993: 90].

Высшей формой говорения являются динамическая, спонтанная, инициативная речь. Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения используется речевое действие. На уроках могут быть использованы следующие упражнения: диалог (начать, поддержать, закончить разговор, поздравить с днем Рождения, Рождеством); монологическая речь (эмоциональные и оценочные суждения, констатация фактов, событий, передать основную мысль прочитанного текста, выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному, делать выводы) [Бим, 1977: 102].

Успешность развития говорения зависит от сформированности технических навыков говорения – наличия фонетических и лексико–грамматических автоматизмов, создания мотивов учения, умения прогнозировать интерференцию. В качестве средства обучения говорение используется при формировании произносительных навыков, так как оно начинается ещё на этапе тренировки материала и ведется на речевых единицах или структурах, которые обучающиеся проговаривают хором и индивидуально.

Мирошниченко С. А., Лабазина Л. Н. различают три разновидности говорения: неварьируемое, варьируемое, свободное [Мирошниченко, Лабазина, 2017: с. 127].

Под неварьируемым говорением понимается проигрывание готовых фраз, варьируемое говорение подразумевает комбинирование клишированных оборотов, свободное говорение подразумевает самостоятельную продукцию речевых произведений. Слова имеют определенное значение, то есть некую отнесенность к предметному миру.

Когда преподаватель применяет то или иное слово, то и он, и его ученики имеют в виду одно и то же явление и у них не возникнут недоразумения. Система значений развивается и обогащается на протяжении всей жизни человека, и ее целенаправленное формирование – центральное звено как среднего, так и высшего образования.

Показателями уровня сформированности говорения являются следующие количественные и качественные показатели: количество фраз в сообщении; количество и объем реплик в диалоге; учитываются также языковые средства и их разнообразие, оценивается семантическая сторона высказывания: связность текста, соответствие информации ситуации общения, степень информативности. Следует отметить, что любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные операции, вырабатываемые осознанно с помощью тренировочных языковых и речевых упражнений.

Рабочая программа английского языка по требованиям образовательной программы по иностранному языку призвана решать следующие задачи в контексте формирования навыков говорения:

— уметь начинать, поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета;

— уметь расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико–грамматический материал; уметь рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих интересах и планах на будущее, сообщать краткие сведения о своем городе/селе, своей стране и стране изучаемого языка;

— уметь делать краткие сообщения, описывать события, передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/услышанному, давать краткую характеристику персонажей;

— уметь использовать перифраз, синонимичные средства в процессе устного общения [Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2015].

Итак, в области говорения ученики средней школы должны обучиться следующим навыкам:

1. Строить развернутые диалоги, при помощи которых ученики смогут общаться с ровесниками, взрослыми, а также носителями изучаемого языка в рамках тематики диалогов.

2. Создавать связанные высказывания о себе и об окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом собственное мнение по поводу полученной информации.

Таким образом, в организации условий обучения монологической и диалогической речи немаловажную роль играет создание комплексов упражнений, так как отдельно взятые упражнения не могут обеспечить развития всех качеств устной речи.

Требования к уровню владения иностранным языком, а также требования к обучению в школе в целом содержатся в таком нормативном документе, как Федеральный государственный образовательный стандарт. Для средних общеобразовательных школ стандарты разрабатываются с учетом возрастных психологических и физиологических характеристик – ФГОС начального общего образования (1–4 классы), ФГОС основного общего образования (5–9 классы) и ФГОС среднего (полное) общего образования (10–11 классы). ФГОС – это «набор требований, которые являются обязательными для реализации базовыми образовательными программами начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального

профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями с государственной аккредитацией» [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010].

ФГОС предусматривает формирование трех основных групп результатов обучения в школе: личных, мета–предметных и предметных результатов [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010]. Целями обучения иностранному языку по ФГОС являются:

1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

4) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010].

Итак, на основе требований к результатам обучения, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, составляются примерные программы по учебным предметам и, в частности, по иностранному языку. Образец программы является своего рода моделью для составления рабочих программ по предметам и, определяя инвариантную часть учебного курса, оставляет авторам учебников и рабочих программ право свободно выбирать содержание материала, структурировать его и определять последовательность его изучения.

При составлении программы для обучения иностранному языку следует придерживаться трех основных строк содержания:

- коммуникативные навыки по основным видам речевой деятельности;
- языковые инструменты и навыки их работы;
- социокультурные знания и навыки.

Несмотря на то, что коммуникативные навыки имеют первостепенное значение, все три предметные линии настолько взаимосвязаны, что отсутствие хотя бы одного из них неизбежно ведет к нарушению единства предмета «Иностранный язык».

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования для 5–9 классов (ФГОС) тенденция обучения предмету «Иностранный язык. Второй иностранный язык» предусматривает тесную взаимосвязь прагматического и культурного аспектов содержания с решением задач воспитательного и образовательного характера в процессе развития умений иноязычного речевого общения.

Отмечается, что в основной школе усиливается роль принципов когнитивной направленности учебного процесса, индивидуализации и дифференциации обучения, большее значение приобретает освоение современных технологий изучения иностранного языка, формирование учебно–исследовательских умений.

Таким образом, стоит сделать вывод, что достижение выполнения поставленных задач становится сложным, так как требует от учителя не только работы с языковым материалом, но и глубокого знания и понимания психологии и методики преподавания. Проблемой остается то, что применение традиционных методов изучения английского языка в академических целях становится недостаточным в условиях глобализации науки и международного обмена информацией.

В современном обществе иностранный язык является не только и не столько академическим предметом, сколько одним из средств социализации человека. В сложившихся обстоятельствах результатом обучения иностранному языку должно стать формирование основы языковой коммуникативной компетенции, а также способность самостоятельно углублять и развивать эту компетенцию.

Именно с говорением чаще всего связаны проблемы в обучении иностранного языка. Этот навык совершенствуется медленнее остальных. Говорение – это во многом механическая работа, которая производится мышцами. Движение связок, языка, губ – результат работы мышц. Постоянно тренируясь в говорении, мы развиваем мышечную память. Со временем мы начинаем произносить иностранные звуки, слова и фразы автоматически правильно, без осознанного внимания. Такая мышечная память остается с нами надолго – даже после многих лет без практики речевой аппарат вспоминает, как правильно говорить на иностранном языке.

Горлова Н.А. полагает, что при говорении следует сосредоточиться на простоте и беглости высказываний, ясности изложения. Задания могут быть следующими: поиск конкретной информации; заполнить пропуски; задать вопросы по образцу; постановка проблемы (термин – определение, часть – целое) [Горлова, 2010: 89].

Для проверки уровня говорения используется парная форма контроля. Контроль осуществляется в виде двусторонней связи, в ходе которой

устанавливаются скорость и точность реакции на представленные раздражители [Гальскова, Гез, 2006: 99].

Гальскова Н. Д. считает, что при обучении говорению как цели в центре внимания находятся умения строить элементарное связное высказывание и вести беседу. При обучении иноязычному говорению обучающиеся овладевают специфическими коммуникативными умениями: формировать речевое сообщение с учётом его прагматической ценности, формулировать основную мысль, обобщать содержание, начать разговор, стимулировать партнера к его продолжению, завершить разговор. В родном языке обучающиеся не обучаются этому специально, речевым этикетом они овладевают интуитивно. Следовательно, осознание техники общения и обучение этой технике на занятиях по иностранному языку способствует развитию культуры речи и культуры общения, что вносит определённый вклад в общее образование обучающихся [Гальскова, 2013: 22].

Интенсификация процесса обучения иностранным языкам ставит задачу поиска средств поддержания у школьников интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Одним из таких средств являются обучающие дидактические игры, разработанные с помощью игровых элементов.

Использование наглядности на занятиях по иностранному языку – один из основных принципов обучения. Данный методический термин означает «специально организованный показ языкового материала и его употребление в речи, с целью оказания помощи учащимся осознать этот материал» [Зимняя, 1991: 67].

Упражнения с использованием наглядности не только способствуют развитию навыков устной и письменной речи, но и являются хорошим средством повышения мотивации, творческой активности, наблюдательности. Эффективность усвоения материала зависит от степени привлечения к

восприятию различных органов чувств человека, так как чем разнообразнее восприятие учебного материала, тем прочнее усвоение.

Успешному результату в овладении устной речью, по мнению А.Н. Щукина способствует создание ситуаций, при которых обучающиеся много говорят; наличие высокой мотивации и уровня знаний, достаточного для общения на английском языке. Успешное овладение обучающимися навыком говорения является одной из первостепенных задач преподавателя. Но это возможно лишь в том случае, если стратегии, используемые им, максимально эффективны на практике. Найти подходящую стратегию в обучении непросто, преподаватели должны подумать и о том, как стратегия будет реализована, соответствует ли она потребностям обучающихся или нет [Щукин, 2010: 70].

В современной педагогической практике общепризнанным стал тезис о переориентации обучения с широко распространенной схемы взаимодействия S — O, где S — учитель, преподаватель — субъект педагогического воздействия и управления, а O — ученик, студент — объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно—субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя, преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом учителем, преподавателем решении учениками, студентами учебных задач [Зимняя, 1997: 40]. Эта схема взаимодействия субъектов в образовательном процессе получает свое развитие в рамках личностно—деятельностного подхода.

В самой общей форме личностно—деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в «общем контексте его, жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации,

понимания смысла обучения, для развития творческого потенциала личности» [Зимняя, 1997: 41]

Личностно–деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектнообъектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний. «Учитель с научной точки зрения — только организатор социальной воспитательной среды, регулятор и контролер ее взаимодействия с каждым учеником», — подчеркивал еще Л. С. Выготский [Выготский, 1996: 192]. При этом реализовался принцип коллективной коммуникативности обучения. Этот принцип может быть соотнесен с, по Г.А. Китайгородской, — принципом «индивидуального обучения через групповое» [Китайгородская, 1982: 85]

Таким образом, личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации. Особенно важно при этом стоит подходить к формам организации педагогического процесса с учетом формирования актуальных для языкового и личностно–ценностного уровня универсальных и предметных учебных действий. Эффективными формами работы при формировании навыков говорения на иностранном языке, таким образом, могут быть такие методики, как: игра (ролевая), использование заданий на основе видео– и аудио–контента, метод проблемно–ситуативного обучения, кейс–стади и т. д.

Игра занимает важное место и роль в обучении иностранному языку вообще, а на среднем этапе обучения особенно, когда у учащихся меняется отношение к изучаемому предмету. В структуре мотивации определяемыми являются внешние факторы. Следовательно, именно на среднем этапе обучения иностранному языку, преподавателю не следует забывать об

игровых и соревновательных формах работы. Игра помогает снять психологические зажимы и скованность учащихся, является прекрасным способом достижения поставленных задач на уроке, а также способствует активной работе учеников на уроке. Игра позволяет скорректировать ошибки учеников, не позволяя им закрепиться в речи, помогает детям запоминать необходимую информацию [Маслыко и др., 2004: 61].

Формирование у учащихся основной школы умений говорения при помощи использования видеофрагментов представляет собой приоритетное направление школы для обучения иностранному языку, которое осуществляется с учетом возрастных особенностей детей, конечная цель которого заключается в том, чтобы заложить основы умения излагать свои мысли логично и связно. Методические приемы и теоретические основы по формированию умений говорения разработаны в достаточной степени в методической и научной литературе.

Несмотря на оживление работы, направленной на формирование умений говорения, уровень данных умений в школах продолжает оставаться на достаточно низком уровне.

Для систематизации работы, направленной на формирование диалогического и монологического высказывания следует методически правильно подобрать комплекс упражнений, применять и сочетать традиционные и инновационные формы организации учебной деятельности, соблюдать принципы последовательности и непрерывности в изложении материала.

Важным моментом является осознание учащимися реальной возможности использовать язык в качестве средства общения. Систематическая и целенаправленная работа, направленная на формирование умений говорения, содействует существенному росту умения грамотно выражать свои мысли на конкретном языке в условиях решения сложных мыслительных задач.

Задания по говорению, где учащиеся попытаются использовать все знания и умения в языке, обеспечивая обратную связь эффективны и для учителя, и для учащихся. Учитель может видеть, насколько хорошо его класс справляется с заданием, и какие языковые проблемы имеются в классе. Учащиеся тоже могут видеть, насколько легко они находят необходимую структуру или фразы, и что им нужно для улучшения навыков говорения.

Языковая активность может принести огромное удовлетворение учащимся и под разумным руководством учителя может вдохновить их на дальнейшее изучения языка. Хорошая языковая активность может и должна быть высоко мотивированной. Если все учащиеся активно вовлечены в процесс говорения, и учитель имеет обратную связь, то они получают удовольствие от занятий.

В заключении хотелось бы сказать, что глобальная информатизация общества, которая открывает широкие возможности для обучения и изучения иностранных языков посредством новейших информационных технологий способствует достижению основной цели обучения иностранным языкам – развитию коммуникативной компетенции, которая предполагает формирование способности к межкультурному взаимодействию в современном мире.

Таким образом, развитие навыков говорения требует намного больше, чем простое воздействие на обучающихся через заучивание определенного словарного запаса или грамматических описаний.

Необходимо значительную часть времени погружать учеников в коммуникативную ситуацию и активно использовать разнообразные виды заданий, тем самым максимально повысив уровень владения навыками устной речи.

1.2 Особенности обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе

С возросшей популярностью использования информационно-коммуникативных технологий во всех сферах деятельности человека, и, в частности, в образовании, особую актуальность приобрели дистанционные образовательные технологии в сфере изучения иностранных языков.

О дистанционном обучении М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, Е. С. Полат пишут: «Мы рассматриваем дистанционное обучение как новую форму обучения и соответственно дистанционное образование (как результат, так и процесс, систему) как новую форму образования» [Бухаркина, Моисеева, Полат, 2004: 3].

По мнению Е. С. Полат и др., «дистанционное обучение – форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты: форма, технология, средство (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [Бухаркина, Моисеева, Полат, 2004: 17].

Е. С. Полат в своей статье, посвященной концептуальным положениям организации дистанционного обучения иностранному языку отмечает, что компонентный состав процесса дистанционного обучения – цели, содержание, методы дистанционного обучения, а также реализуемые дидактические принципы «научности, системности и систематичности, активности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения пр.» должны оставаться такими же, как при очном обучении [Полат, 1998: 18].

Таким образом, по мнению отечественных ученых, основной сущностью дистанционного обучения является взаимодействие участников образовательного процесса посредством информационно–коммуникационных технологий для приобретения обучающимися определенных знаний, а дистанционное обучение является *формой взаимодействия* участников образовательного процесса.

В Encyclopedia Britannica в статье за авторством профессоров G. A. Berg и M. Simonson дистанционное обучение (distance learning) определяется как: “Distance learning, also called distance education, e–learning, and online learning, form of education in which the main elements include physical separation of teachers and students during instruction and the use of various technologies to facilitate student–teacher and student–student communication”, таким образом выделяя одними из главных характеристик дистанционного обучения физическое разделение учителя и обучающихся и использование различных технологий для установления и развития эффективной коммуникации в учебной среде [Encyclopedia Britannica].

В монографии R. J. Blake, посвященной использованию ИКТ в изучении иностранных языков, distance learning осмысливается как образовательная среда (learning environment) и рассматривается через призму применения компьютерно–опосредованной коммуникации (СМС, Computer mediated communication) [Blake, 2013: 131–132].

Также, как пишет R. Hampel в своем исследовании, посвященном изучению влияния ИКТ на пути и методы изучения иностранных языков в Европе, в последнее время произошел крупный сдвиг, изменение парадигмы (“shift of paradigm”) в изучении языка с помощью компьютера (т.н. CALL, Computer assisted language learning), что отражается, например, в отказе от использования компьютера как инструмента обучения грамматике в пользу компьютерно–опосредованной коммуникации (СМС) в рамках лично–

ориентированного подхода между обучающимися (students) и между обучающимися и учителями [Hampel, 2009: 2].

Таким образом, в зарубежной методике под дистанционным обучением понимается особая лично–направленная *образовательная среда*, в которой осуществляется опосредованная ИКТ *коммуникация* между обучающимися и учителем, педагогом, результатом чего является успешное освоение материала обучающимися и достижение целей обучения (в данной роли может выступать и педагог, который зачастую становится субъектом дистанционного обучения в современных реалиях – это отмечают как отечественные, так и зарубежные авторы) в комфортных для всех участников процесса условиях.

Дистанционное обучение выделяют от очной, очно–заочной, заочной формы обучения четыре характеристики.

Во–первых, дистанционное обучение по определению осуществляется через образовательные учреждения; это не самообучение или неакадемическая образовательная среда. Учебные заведения, обучающие с помощью дистанционных образовательных технологий, имеют право на аккредитацию от тех же исполнительных органов власти, что и те, которые используют традиционные методы обучения.

Во–вторых, дистанционному обучению присуще территориальное и временное разделение участников образовательного процесса. Доступность и удобство – важные преимущества этого способа обучения. При этом продуманные педагогические технологии, содержащие в основе своей современные ИКТ, также могут устранить интеллектуальные, культурные и социальные различия между учащимися, объединенными в группы при обучении (актуально для обучения иностранным языкам в мультикультурных, разновозрастных в рамках одного языкового уровня группах).

В–третьих, одна из главных и неотъемлемых характеристик дистанционного обучения – это применение интерактивных

телекоммуникаций, соединяющих субъектов обучения в учебной группе с учителем. Чаще всего используются электронные средства связи, такие как электронная почта, конференц-технологии. Взаимодействие, обеспечиваемое данными средствами связи, необходимо для функционирования учебной группы независимо от формата образовательной среды. Связь обучающихся, учителей и образовательных ресурсов в рамках же дистанционного обучения становится менее зависимыми от физической близости, поскольку системы связи становятся более сложными и на сегодняшний день широко доступными; следовательно, Интернет, мобильные телефоны и электронная почта способствовали быстрому росту и развитию дистанционного обучения и что способствовало росту доступности образования в целом.

Наконец, в рамках дистанционного образования, как и любого другого, создается учебная группа, иногда называемая учебным сообществом (*learning community*), которая состоит из обучающихся, учителя и образовательных ресурсов, то есть учебников, аудио, видео и графических изображений, которые позволяют учащемуся получить доступ к содержанию обучения. Например, социальные сети в Интернете продвигают идею построения сообществ. На таких сайтах, как Facebook и YouTube, пользователи создают профили, идентифицируют пользователей («друзей»), с которыми они связаны, и создают новые сообщества единомышленников. В условиях дистанционного обучения такие сети могут позволить обучающимся и также учителям общаться друг с другом и тем самым уменьшить их чувство изолированности [Encyclopedia Britannica—Characteristics of Distance Learning].

Так, среди наиболее характерных признаков дистанционного обучения можно выделить: статус данного вида обучения (осуществляющийся через образовательные аккредитованные учреждения), дистанцирование участников образовательного процесса друг от друга, применение интерактивных мультимедийных средств обучения и общения и формирование

образовательного сообщества вокруг дистанционной коммуникации в рамках этого сообщества с помощью средств ИКТ.

Дистанционное обучение как неотъемлемая часть современной образовательной среды стало результатом процессов демократизации общества и образования в целом, которые, в свою очередь, нашли отражение в государственном заказе и, как следствие, в ряде нормативно правовых документов – новом Федеральном Законе об образовании [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012], национальном проекте Современная цифровая образовательная среда [Паспорт национального проекта «Современная цифровая образовательная среда», 2017], Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения [Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2010].

Понятие «дистанционное образование» не прописано напрямую в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» как форма обучения, наряду с очной, очно–заочной, заочной, формами, формой семейного образования и самообразованием. Однако в ст. 16 прописаны условия реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012].

«Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно–телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников». Законом установлено, что образовательные организации «вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012].

До 2024 года в России планируется реализовать нацпроект «Образование», и в него, в частности, входит федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Цель проекта в том, чтобы российское образование стало конкурентоспособным, а обучение в России — доступным всем. Среди направлений проекта — реализация доступа к качественным онлайн-курсам по принципу одного окна, создание региональных центров компетенций в области онлайн-обучения. Проект предусматривает развитие дистанционного образования, но не на замену им традиционного. Создание цифровой образовательной среды расширит доступ обучающихся к качественным программам обучения независимо от их способа обучения [Паспорт национального проекта «Современная цифровая образовательная среда», 2017].

К основным областям применения дистанционного обучения можно отнести:

- профессиональная переподготовка кадров по определенным специальностям и повышение квалификации педагогических (и не только) кадров;

- подготовка обучающихся школы по отдельным учебным предметам;

- подготовка обучающихся выпускных классов к поступлению в учебные заведения определенного профиля и профильная подготовка к ЕГЭ;

- дополнительное образование по интересам, образование одаренных обучающихся по предмету или ряду предметов;

- дистанционная форма обучения может быть так же привлекательна для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые не могут посещать обычную школу в связи с состоянием здоровья;

- в особенности, такая форма обучения становится актуальной для малокомплектных школ, которые сталкиваются с ситуацией дефицита квалифицированных педагогических кадров по тем или иным предметам, но

которые при этом вынуждены реализовывать ФГОС и образовательные программы в полной мере.

Для восполнения дефицита специалистов многие учителя малокомплектных школ проходят курсы переподготовки, однако для преподавания в частности предмета «Иностранный язык», из-за его специфики, одних только курсов недостаточно. Поэтому логичным решением данной проблемы является применение дистанционных образовательных технологий в обучении иностранным языкам в малокомплектных школах.

Итак, мы рассмотрели термин «дистанционное обучение», его характеристики и сферы его применения. Мы выяснили, что дистанционное обучение отечественные исследователи рассматривают, скорее, как форму обучения – дистантного взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса, в то время как зарубежные ученые расширяют трактовку до полноценной образовательной среды и уделяют большое внимание исследованию ИКТ–опосредованной коммуникации как основе процесса взаимодействия в дистанционном обучении. Дистанционные образовательные технологии и электронное обучение как средство реализации образовательных программ нашли отражение в нормативно–правовых документах, что свидетельствует о том, что вопросы практики применения дистанционного обучения в РФ актуальны.

В связи с достаточно тяжелой социально–экономической ситуацией в стране в последнее время мы можем наблюдать отток населения из малонаселенных пунктов в крупные города, т.н. процесс урбанизации, в крупных масштабах. В целом по России показатель городского населения приближается к 80%, а в Сибирском федеральном округе составляет 84.3%, что отражает гипертрофированную тенденцию в изменении баланса между городским и сельским населением [Статистика и показатели – Урбанизация в России, 2019]. В результате в селах, поселках, в особенности отдаленных, образовательные учреждения в частности сталкиваются с отсутствием

педагогических кадров и в целом школы в таких населенных пунктах зачастую становятся малокомплектными.

Малокомплектные образовательные организации – это государственные и муниципальные общеобразовательные организации различных типов и видов, работающие на удовлетворение образовательных и социокультурных потребностей обучающихся, их родителей/законных представителей, сферы производства и местного сообщества через реализацию образовательных программ дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, дополнительного образования [Ефлова, 2018: 20].

В статье Габышева А. Н. и др. (авторо–учителей малокомплектной школы) определение малокомплектной школы дается через приведение наиболее характерных ее особенностей: «Под малокомплектной мы понимаем школу, которую характеризует одна или несколько указанных особенностей: отсутствие параллельных классов; отсутствие одного или нескольких классов; объединение начальных классов в один или два класса комплекта; разобщенность территории школьного микрорайона; безальтернативность образовательного пространства» [Габышев, Зедгенизова, 2016: 89].

Особые социальные условия жизнедеятельности малочисленных населенных пунктов обусловили выполнение местной школой многочисленных социально–педагогических функций – от образовательной до трудовой подготовки обучающихся. Школа в таких населенных пунктах становится как бы «градообразующим» институтом, по причине того, что отсутствие возможности получения образования детьми по месту жительства для многих семей становится веским поводом в пользу смены места жительства, что в конечном итоге, приводит к упадку деревень и сел.

Участники образовательного процесса в малокомплектной школе сталкиваются с рядом специфических проблем.

Обучающиеся и педагогический состав малокомплектной школы сталкиваются с отсутствием в социальной инфраструктуре отдаленных

сельских округов других образовательных учреждений, что зачастую лишает обучающегося возможности дополнительного образования. Ограниченный круг общения, социальной изоляция обучающихся ведет к неумению устанавливать межличностные связи. Учителей эти условия приводят к ситуации «педагогического одиночества» (когда возможность обмена опытом с коллегами из других образовательных организаций в виду недостаточной развитости инфраструктуры в сельской местности ограничена). Учитель в малокомплектной школе преподает в рамках многопредметности и многопрофильности, многие учителя вынуждены вести учебные предметы не по своей специальности, закончив курсы повышения квалификации.

Ряд проблем касается вопросов семейной педагогики. Малочисленность родительского коллектива, низкий образовательный ценз родителей, социальное положение семей обучающихся (большое количество неблагополучных семей) так же создают дополнительную работу педагогам и руководителям малокомплектной школы [Там же, 2016: 90–91].

Несмотря на это, имеется и ряд положительных факторов, характеризующих образовательный процесс в малокомплектной школе. Среди них: слитность такой школы к природе как источнику новых знаний о мире и основе множества педагогических форм организации познавательного процесса; индивидуализация образования; интеграция урочной и внеурочной деятельности обучающихся; возможность личностной самореализации обучающихся и учителей.

Модернизация образования в сельских школах прежде всего связана с внедрением ФГОС, малокомплектная школа при этом не рассматривается как особый вид образовательной организации и организация образовательно–воспитательного процесса в малокомплектных школах на сегодняшний день происходит без принципиального изменения содержания обучения в виду ее особых условий (отсутствию учителей–предметников, отдаленность от городов, зачастую недостаточное оснащение школ современным

оборудованием, нарушение принципа непрерывности образования по причине отсутствия дошкольных образовательных учреждений в малонаселенных пунктах). Это ведет к перегрузке системы, ухудшению усвоения материала обучающимися, и, в итоге, снижению качества образования.

С целью качественного освоения образовательных программ одним из выходов может стать обучение детей в ближайшем крупном населенном пункте – куда дети добираются на специально выделенных школьных автобусах из сел и деревень. Однако этот способ времязатратен и в виду отсутствия инфраструктуры часто просто невозможен.

При современной развитой системе Интернет–связи, информатизации и компьютеризации дистанционное обучение в малокомплектной школе вполне возможно, независимо от территориального местоположения организации и количества обучающихся в классе. При этом становится возможным обеспечение качественного образования по предметам каждого с учетом его траектории развития и интересов. Ввиду демографического развития и все более сложной ситуации на рынке труда, использование электронного и дистанционного обучения может иметь важное значение.

В зарубежных странах вопросы организации обучения в малокомплектных школах также актуальны. Например, в Норвегии, как и в Польше, половина малокомплектных школ занимается по системе объединенных классов. В США, Австралии проблему дефицита педагогов решают с помощью ИКТ – курс по предмету ведет учитель–инструктор, а на месте с детьми ему ассистирует учитель–фасилитатор (в России функции ассистента выполняет учитель–тьютор).

В связи с внедрением ФГОС в РФ и допустимостью использования дистанционных технологий при реализации образовательных программ преподавание школьных предметов, в частности предмета «Иностранный язык» во многих малокомплектных школах Красноярского края осуществляется средствами дистанционного обучения.

Дистанционное обучение в малокомплектной школе базируется на 3–х составляющих: технологической, содержательной, организационной.

Технологическая составляющая представляет собой материально–техническую базу учебного заведения, отведенного для осуществления дистанционного обучения. Сюда входят: программное обеспечение, сопровождение программного обеспечения, компьютеры, web–камеры, интерактивные, демонстрационные доски, устойчивое функционирование Интернета, техническая поддержка.

Организационная составляющая представляет собой педагогическое сопровождение обучающихся во время учебного процесса. Поскольку учитель не имеет возможности напрямую контактировать с обучающимися в этой роли выступает тьютор, который помогает в организации и проведении учебного процесса: следит за дисциплиной; заполняет журнал (при отсутствии электронной версии); обеспечивает связь с администрацией школы; раздает дополнительный материал, подготовленный и заранее отправленный учителем; обеспечивает работу программного обеспечения; сканирует и отправляет учителю тесты, домашние, классные, контрольные, проверочные работы обучающихся; переносит исправления учителя в работы обучающихся.

Содержательная составляющая обуславливается спецификой дистанционного обучения. Учитель не может непосредственно присутствовать на уроке, поэтому не может написать на доске какую–либо информацию, обратить внимание обучающихся на справочный материал, развешанный в классной комнате (находится вне зоны видимости web–камеры), контролировать выполнение письменных заданий у некоторых обучающихся, проводить физминутки с использованием метода полного физического реагирования. Решение вышеуказанных проблем заключается в подготовительной работе учителя: подготовка наглядного материала в виде презентаций, видеороликов, flash–анимаций, подготовка раздаточного

материала, использование онлайн–доски, интерактивной доски (при наличии в классе).

Если говорить о целях обучения дистанционно, то можно выделить несколько групп таких целей:

1. профессиональная подготовка и переподготовка кадров (в нашей области – педагогических кадров по соответствующим специальностям);
2. повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям;
3. подготовка школьников по отдельным учебным предметам к сдаче экзаменов экстерном;
4. подготовка школьников к поступлению в учебные заведения определенного профиля;
5. углубленное изучение темы, раздела из школьной программы или вне школьного курса;
6. ликвидация пробелов в знаниях, умениях, навыках школьников по определенным предметам школьного цикла;
7. базовый курс школьной программы для учащихся, не имеющих возможности по разным причинам посещать школу вообще или в течение какого–то отрезка времени;
8. дополнительное образование по интересам [Полат, Бухаркина, Моисеева, 2004: 214].

Дистанционное обучение в малокомплектных сельских школах в Красноярском крае происходит в виде конференций, организованных при помощи программного обеспечения Skype\Zoom (на основе организации работы КБОУ ШДО г. Красноярск). Учитель находится у себя дома\в филиале ШДО, обучающиеся в классе школы. Данные программы предоставляют следующие возможности: слышать и видеть учителя; видеть экран компьютера учителя, то есть учитель может использовать свой экран

компьютера для демонстрации наглядного материала: иллюстраций, презентаций, аудио– и видеороликов, (при включении функции «демонстрация со звуком»); вести переписку в чате (иногда это необходимо для пояснения написания английских слов, объяснения задания, обсуждения проблем, возникающих в ходе урока, с тьютором). Благодаря доступу в Интернет и возможности демонстрации учитель может использовать также онлайн–доски, различные учебные платформы, электронные учебники, электронные словари, повышая тем самым информационную компетентность обучающихся.

В процессе организации дистанционного обучения в малокомплектной школе возникают трудности, которые можно разделить на социально–организационные и технические:

1. Отсутствие дисциплины в связи с низким авторитетом педагога, преподающего дистанционно и низким уровнем сформированности регулятивных УУД у обучающихся;
2. Особый подход к проектированию педагогических технологий, применимых на дистанционном уроке – подготовка такого занятия требует тщательного и заблаговременного планирования, вложения сил и времени педагога, тьютора, иногда руководства школы;
3. Низкое качество интернет–связи в некоторых отдаленных населенных пунктах срывает занятия и понижает качество усвоения материала по предмету иностранный язык в связи с его спецификой (необходимо добиться правильного произношения у обучающихся и проконтролировать его, обучить говорению на иностранном языке, сформировать коммуникативные умения, а для этого нужно, чтобы учителя было слышно и видно хорошо, чтобы не было задержки звука и видео), поэтому физическое дистанцирование участников образовательного процесса и низкое качество медиа в данном случае играет решающую роль.

При реализации идей ФГОС по предмету иностранный язык (см. основные положения параграф 1.1.3 настоящей работы) и инновационной деятельности на площадке малокомплектных школ следует учитывать особенности сельской школы, организовывать поддержку таких школ как со стороны государственных структур, так и общественных, так как в процессе преподавания дистанционно возникают некоторые противоречия: учебно-методическая литература не адаптирована под сельских жителей и скорее ориентирована на городских детей; отсутствует программно-методические рекомендации по организации обучения разновозрастных объединенных малокомплектных классов для педагогов малокомплектных школ; отсутствие методического обеспечения педагогов, преподающих предметы дистанционно в малокомплектной школе.

Таким образом, процесс и результаты изучения иностранного языка в школе как «создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях» [Федеральный государственный образовательный стандарт 2010], становится возможным только с помощью инновационных технологий (электронного и дистанционного обучения). Их внедрение в образовательный процесс, с учетом всех особенностей малокомплектной образовательной организации, является во всех смыслах решающим, и в конечном итоге, окажет положительное влияние на образовательную систему в малокомплектных образовательных организациях в целом.

Выводы по 1 главе

Итак, в 1 главе настоящего исследования мы рассмотрели психолого–педагогические особенности процесса формирования и развития навыков иноязычной устной речи у обучающихся основной школы. Под навыком педагогическом энциклопедическом словаре навык понимается как «действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Навыки развиваются и укрепляются с помощью практики» [Зимняя, 1997: 105].

Основной целью изучения иностранных языков в школе, по мнению Артемова В. А., является формирование у школьников коммуникативной иностранной компетенции, то есть способности и желания осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Артёмов, 1969: с. 102].

В результате изучения литературы по теме исследования мы пришли к выводу, что иностранная языковая коммуникативная компетенция предусматривает развитие коммуникативных навыков по основным видам речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

Е. И. Пассов указывает, что говорение – это один из видов речевой деятельности, имеющий такие специфические признаки, как мотивированность, активность, целенаправленность, связь с деятельностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, эвристичность, самостоятельность и темп [Пассов, 1993: с. 90].

Таким образом, практическая цель обучения иностранному языку предполагает коммуникативную направленность курса – его стратегию обучения, и достигается она в процессе решения почти всех задач во время уроков и самостоятельной работы учеников по изучению иностранного языка. Задачи ставятся с учетом достижения цели и представляют собой тактику обучения.

Мы также пришли к выводу, что в области говорения ученики средней школы должны обучиться следующим навыкам:

1. Строить развернутые диалоги, при помощи которых ученики смогут общаться с ровесниками, взрослыми, а также носителями изучаемого языка в рамках тематики диалогов.
2. Создавать связанные высказывания о себе и об окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом собственное мнение по поводу полученной информации.

Мы выяснили, что в современной педагогической практике общепризнанным стал тезис о переориентации обучения с широко распространенной схемы взаимодействия $S — O$, где S — учитель, преподаватель, а O — ученик, студент, на схему $S — S$ субъектно-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя, преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом учителем, преподавателем решении учениками, студентами учебных задач [Зимняя, 1997: 40]. Эта схема взаимодействия субъектов в образовательном процессе получает свое развитие в рамках личностно-деятельностного подхода и антропоцентрична по своей сути.

Эффективными формами работы при формировании навыков говорения на иностранном языке, таким образом, могут быть такие методики, как: игра (ролевая), использование заданий на основе видео- и аудио-контента, метод проблемно-ситуативного обучения, кейс-стади и т. д.

В современном обществе иностранный язык является не только и не столько академическим предметом, сколько одним из средств социализации человека. В сложившихся обстоятельствах результатом обучения иностранному языку должно стать формирование основы языковой коммуникативной компетенции, а также способность самостоятельно углублять и развивать эту компетенцию.

В параграфе 1.2 мы рассмотрели сущность, характеристики и сферы применения дистанционного обучения. Мы выяснили, что дистанционное обучение отечественные исследователи рассматривают, скорее, как форму обучения – дистантного взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса, в то время как зарубежные ученые расширяют трактовку до полноценной образовательной среды и уделяют большое внимание исследованию ИКТ–опосредованной коммуникации как основе процесса взаимодействия в дистанционном обучении. Дистанционные образовательные технологии и электронное обучение как средство реализации образовательных программ нашли отражение в нормативно–правовых документах, что свидетельствует о том, что вопросы практики применения дистанционного обучения в РФ актуальны.

Далее мы рассмотрели особенности дистанционного обучения на базе малокомплектных школ. Малокомплектные образовательные организации – это государственные и муниципальные общеобразовательные организации различных типов и видов, работающие на удовлетворение образовательных и социокультурных потребностей обучающихся, их родителей/законных представителей, сферы производства и местного сообщества через реализацию образовательных программ дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, дополнительного образования [Ефлова, 2018: 20].

Дистанционное обучение в малокомплектной школе базируется на 3–х составляющих: технологической, содержательной, организационной.

Рассмотрев присущие характеристики и проблемы, касающиеся организации образовательного процесса в малокомплектных школах, мы пришли к выводу, что при современной развитой системе Интернет–связи, информатизации и компьютеризации дистанционное обучение в малокомплектной школе становится путем обеспечения качественным образованием по предметам каждого обучающегося с учетом траектории

развития и интересов обучающегося. Ввиду демографического развития и все более сложной ситуации на рынке труда, использование электронного и дистанционного обучения в малокомплектных школах, в особенности по иностранным языкам, может иметь решающее значение.

Таким образом, процесс и результаты изучения иностранного языка в школе как «создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющего расширять свои знания в других предметных областях» [Федеральный государственный образовательный стандарт 2010], становится возможным только с помощью инновационных технологий (электронного и дистанционного обучения). Их внедрение в образовательный процесс, с учетом всех особенностей рассматриваемой нами малокомплектной образовательной организации, является во всех смыслах решающим, и в конечном итоге, окажет положительное влияние на образовательную систему в малокомплектных образовательных организациях в целом.

Глава 2. Опытнo–экспериментальная работа по развитию навыков говорения в процессе интеграции аутентичных поэтических материалов на уроке английского языка в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе

2.1 Методы работы с аутентичными поэтическими материалами на уроке иностранного языка в контексте развития навыков говорения у обучающихся основной школы

Реализация идей модернизации образования в РФ (согласно ФГОС ООО) требует более широкого приобщения обучающихся к достояниям мировой культуры. Так как значительная роль в процессе обучения иностранному языку отводится межпредметным связям, то, обращаясь к поэзии, учитель тем самым укрепляет и развивает связи иностранного языка с другими предметами и, в первую очередь, с родным языком и литературой. Чтение стихов, их декламация и перевод делают занятие иностранным языком более содержательным, мотивационно направленным и повышает интерес к изучению предмета.

Стихотворный текст на уроке также служит основой для более эффективного формирования умений и навыков чтения и говорения на иностранном языке, так как он качественно отличается по своим лингвистическим характеристикам от прозаического и позволяет ознакомить учащихся со стилем поэтического произведения, с художественным идеалом языковой нормы изучаемого языка.

Современная методика преподавания иностранного языка отводит произведениям художественной литературы изучаемого языка среди прочего учебного материала важное место. Именно с решением вопроса о месте и роли художественного текста в практическом курсе иностранного языка связывают повышение уровня преподавания иностранного языка в целом.

В художественных поэтических текстах могут быть ярко представлены средства национального языка. Язык художественной литературы принципиально лишен всякой стилистической замкнутости. Если литературный язык, представленный разными функциональными стилями, выполняет прежде всего коммуникативную функцию, то «для языка поэзии доминирующей функцией является эстетическая» [Арутюнова, 2003: 43]. Художественный поэтический текст создает свой особый язык с его «удивительным богатством образных средств, гибкостью и точностью в выражении тончайших оттенков мысли», позволяет раскрыть личностно–ценностный аспект обучающихся [Орлова, 1991: 12].

Использование образцов современной зарубежной поэзии на уроке иностранного языка может быть одним из эффективных средств достижения таких основных целей обучения предмету «иностраный язык», как: практическая, общеобразовательная, развивающая [Боктаева, 2015: 1].

С точки зрения коммуникативно–когнитивного подхода стихотворение является средством удовлетворения познавательно–коммуникативных потребностей и интересов обучающихся. Стихотворение обогащает словарный запас обучающихся, расширяет лингвострановедческие знания обучающихся, способствует совершенствованию произносительных навыков.

Виноградова В. В. считает, что подбирать учебный материал нужно по таким принципам как *аутентичность*, доступность в информационном и языковом плане, актуальность, проблемность и эмоциональность, а также материал должен непременно отвечать возрастным особенностям учащихся [Виноградова, 2003: 58].

Аутентичный поэтический текст в свою очередь представляет особую методическую ценность, т.к. «способствует повышению уровня сформированности умений и навыков чтения, совершенствованию умений устного общения, развитию эстетических чувств и представлений учащихся,

углублению их знаний о литературе и стране изучаемого языка» [Камаева, 1996: 20–21].

Говоря об определении степени аутентичности учебного материала, Соловова Е. Н. в своей монографии «Методика обучения иностранному языку» пишет: «Изначально аутентичными текстами считались те тексты, которые были созданы не для учебного, а для реального общения» [Соловова, 2006: 152]. Отмечается, что в современной учебно–методической литературе можно встретить частично аутентичные, т.е. построенные по типу аутентичных, адаптированные под языковой уровень и возраст обучающихся авторами УМК материалы. Также ученая приводит понятия «аутентичный текст» и «аутентичное задание». Рассмотрим их.

Authentic materials – аутентичные материалы. К таким материалам относятся газетные статьи, брошюры, авиа– и железнодорожные билеты, письма, реклама, программы новостей радио и телевидения, объявления, и т. д. К этим материалам можно добавить web–страницы, сообщения с интернет–форумов, комментарии пользователей на общедоступных сайтах, хостингах, SMS–сообщения, электронные письма, а также тексты песен, поэзии и прозы на изучаемом языке [Соловова, 2006: 153].

Authentic tasks – реальные задания. Это задания, которые предполагают реагирование на устные или письменные материалы так же, как это происходит в естественных ситуациях общения. Например, прочитать рекламные проспекты путешествий не для того, чтобы пересказать их содержание, а для того, чтобы выбрать наиболее привлекательный маршрут и написать письмо в туристическое агентство с целью получить дополнительную информацию об условиях путешествия и отдыха [Там же: 153].

Метод обучения, по определению И. Л. Бим, «основной структурно–функциональный компонент деятельности учителя и учащихся, как путь и

способ достижения определенной цели в преподавании и учении» [Бим, 1977: 228].

Согласно словарю Азимова, Щукина, метод обучения в общем смысле представляет «совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся; являются универсальными и применимыми в преподавании разных дисциплин». Методы обучения, согласно авторам, объединяются в две взаимосвязанные группы: методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, организация практики, коррекция, оценка) и методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль) [Азимов, Щукин, 2009: 137].

Метод обучения реализуется на занятиях в виде избранной модели обучения, отражающей характер учебных действий преподавателя и учащихся в рамках избранного направления, в частности в рамках изучения предмета «Иностранный язык» в основном общем образовании [Там же: 138].

Вопрос о классификации методов обучения в современной методике решается неоднозначно. Этот вопрос является дискуссионным и отражает наличие различных точек зрения на выбор критериев для классификации. Согласно одной точке зрения, в качестве исходного критерия для классификации методов используется категория «подход к обучению» [Гальскова, 2000; Гез, Фролова, 2008].

Принципиальное различие между существующими подходами можно выявить, установив следующее: на каком способе овладения языком – интуитивном или сознательном – построен метод; предусматривается ли в процессе обучения опора на родной язык либо такая опора исключается; какая форма овладения видами речевой деятельности рекомендуется – последовательная или параллельная. Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно–деятельностного подходов к обучению, можно предложить разделение современных методов обучения на:

1. прямые (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный),
2. сознательные (грамматико–переводный, сознательно–практический, сознательносопоставительный, программированный),
3. комбинированные (коммуникативный, активный, репродуктивно–креативный),
4. интенсивные (суггестопедический, метод активизации, эмоционально–смысловой, ритмопедия, гипнопедия) [Щукин, 2010: с. 138].

На современном этапе можно выделить тенденцию к оптимизации, объединению различных методов в направлении поиска оптимального варианта для конкретных условий, целей и содержания обучения [Щукин, 2010: с.140–143].

Итак, мы выяснили, что метод обучения можно трактовать как подход к обучению, реализуемый на основе избранного материала и используемых вместе с ним педагогических приемов или технологий.

Подходы к работе над стихами на уроках иностранного языка могут быть разными в зависимости от того, какие задачи ставит учитель и от возраста обучающихся. Поэтические тексты могут быть использованы:

1. для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
2. на этапах введения и закрепления лексического и грамматического материала;
3. на любом этапе урока как стимул для развития речевых навыков и умений;
4. как своего рода релаксация на уроке, когда учащимся необходима разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Эффективность использования образцов поэзии как учебного материала в значительной степени зависит от правильно организованной последовательности работы с ними и выбора упражнений, стимулирующих мыслительную деятельность обучающихся и способствующих развитию у них

мотивации. Адекватные приемы работы и соблюдение принципов последовательности позволяют преодолеть объективные трудности, возникающие в процессе обучения (наличие незнакомой лексики, ассоциаций, символики и т. д.) [Скобелева, 2017: 480–489].

Наиболее рациональным представляется алгоритм работы над поэтическим текстом, предложенный Т. П. Рачок, так как в зависимости от методических целей и задач можно выбрать некоторые этапы из приведенных, а при необходимости их можно дополнить или расширить. Т. П. Рачок выделяют следующие основные этапы работы над стихотворением:

1. подготовка учащихся к первичному прослушиванию стихотворения с целью снятия языковых трудностей;
2. первичное прослушивание стихотворения;
3. самостоятельное прочтение его учащимися;
4. проверка понимания содержания, обсуждение прослушанного и анализ изобразительных средств языка;
5. выразительное чтение стихотворения учащимися;
6. перевод его учащимися на родной язык частично, выборочно или полностью;
7. знакомство с имеющимися переводами этого стихотворения;
8. подбор пословиц, выражающих основную тему стихотворения;
9. творческое задание на дом подготовить свой, по возможности стихотворный перевод [Рачок, 1999: 15].

Система выполняемых на основе аутентичного поэтического текста заданий, направленных на развитие навыков говорения в основной школе должна быть ориентирована на интеллектуально–ценностный уровень обучающихся, должна быть выстроена в соответствии с психологическими особенностями коммуникативной деятельности и направлена на развитие таких коммуникативных навыков, как описание, объяснение, передача чувств, эмоций от прочитанного, умение вжиться в коммуникативную роль и

выполнить коммуникативную задачу в соответствии с ней, дискуссия, комментарий.

При разработке системы заданий на основе поэтического текста в рамках личностно–деятельностного подхода необходимо выстроить её в соответствии с тремя основными фазами деятельности в психологии:

1. Создание «поля ожидания» с помощью заданий, предшествующих чтению стихотворения (побудительно–мотивационная фаза).

Цель этой фазы – вовлечение обучающегося в «общение» с автором поэтического произведения. Тема произведения подбирается в соответствии с возрастом и уровнем социокультурного опыта обучающихся. Критериями ориентирования при подборе аутентичного поэтического материала и при проектировании заданий на его основе выступают: а) степень владения иностранным языком обучающимися; б) степень познаний в литературе обучающихся; в) уровень жизненного опыта обучающихся.

2. «Диалог» читателя с автором в процессе чтения стихотворения и выполнения соответствующих заданий (аналитико–синтетическая фаза).

На данной стадии предполагается использование различных коммуникативных стратегий и тактик для успешного декодирования информации, заложенной в тексте, а также для ее критического осмысливания. Задания, предлагаемые на данном этапе, направлены на развитие основных языковых (грамматического, лексического, произносительного), и коммуникативного навыков говорения.

3. Личностная «идентификация», то есть осмысление прочитанного с помощью дальнейшей интенсивной языковой и речевой практики (результативная фаза).

Упражнения на данном этапе должны быть направлены на обсуждение проблем, поднимающихся в произведении, иметь отношение к реальным, жизненным ситуациям [Скобелева, 2017: 223].

Нам представляется целесообразным распределить этапы алгоритма Т. П. Рачок в соответствии с психологическими стадиями восприятия текста и, собственно, с этапами работы с текстом – на предтекстовый, текстовый, и послетекстовый (рефлексивный).

Таким образом, аутентичный поэтический материал представляет собой материал широкого применения на уроке иностранного языка, и, по мнению многих исследователей, способствует развитию основных коммуникативных умений (в том числе говорения). В зависимости от избранного метода или подхода в обучении, который зависит от условия, целей и задач обучения, становится возможным достичь результатов в формировании или развитии того или иного речевого навыка.

2.2 Разработка и апробация комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе

При анализе УМК Forward (английский язык) авторов М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др. для 5 и 6 класса общеобразовательных учреждений мы пришли к выводу о том, что в УМК содержится недостаточно аутентичных текстовых материалов и заданий к ним, направленных на развитие навыков устной (монологической и диалогической речи на иностранном языке), на практическое использование языка в реальных ситуациях общения.

Анализ УМК Forward (английский язык) для 5 класса на предмет аутентичных поэтических материалов привел нас лишь к одному аутентичному поэтическому материалу «Mary had a little Lamb», в разделе I. Let's make a magazine, подраздела Nursery Rhymes. В этом же разделе встречается небольшой поэтический материал «Twinkle, twinkle little star» [Вербицкая и др., 2015].

Данный подраздел состоит из следующих блоков заданий:

1. Listening and reading

a. Ознакомление с поэтическим материалом (текст стихотворения и предисловие в оригинале), умение интерпретировать обложку произведения и соотносить с его содержанием;

b. Чтение текста вслух;

c. Вопросы на частичное понимание текста.

2. Reading and writing

a. Заполнение пропусков в тексте (суммирование идей, полное понимание текста).

3. Speaking

a. Объяснение по-русски термина (жанр nursery rhymes);

b. Ответ на вопрос по содержанию текста (по предисловию к поэтическому материалу).

4. Vocabulary and writing

a. Сопоставление словосочетаний (не по поэтическому материалу).

5. Listening and writing

a. Аудирование, заполнение пропусков в тексте (стихотворение «Twinkle, twinkle little star»).

6. Reading and writing

a. Чтение текста в дополнение к поэтическому материалу «Mary had a little Lamb» (лингвокультурологическая и страноведческая информация, ответы на вопросы по частичному пониманию текста);

b. Заполни карточку поэтического произведения (автор, дата создания, т. д.);

c. Заполни пропуски в предложениях (полное понимание текста).

7. Speaking

а. Выучить наизусть одно из предложенных стихотворений («Mary had a little Lamb» или «Twinkle, twinkle little star») [Вербицкая и др., 2015: 11–13].

Анализ УМК Forward (английский язык) для 6 класса на предмет аутентичных поэтических материалов показал, что аутентичные поэтические материалы в нём не представлены [Вербицкая и др., 2015].

Итак, мы рассмотрели один из блоков упражнений учебника, учебным материалом для которого является аутентичный поэтический текст. Из нашего краткого анализа можно сделать вывод, что задания из секций «Speaking» включают задания на объяснение термина, ответ на вопрос по содержанию информации, включенной в предисловие к поэтическому произведению, заучивание текста поэтического произведения наизусть. Заданий на совершенствование навыков говорения, совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции на основе данного материала в данных блоках не предусмотрено. Таким образом, было решено расширить данный раздел Nursery Rhymes комплексом упражнений, который будет направлен на развитие навыков говорения на английском языке на уроке в 5–6 классах общеобразовательной школы.

Опытно–экспериментальная работа осуществлялась на базе Школы дистанционного образования, г. Красноярск, в МКОУ Нижнетерянская СОШ пос. Нижнетерянк.

Для проведения опытно–экспериментальной работы была выбрана группа обучающихся 5–6 класса школы с уровнем знания английского языка А1.

Экспериментальная группа – это обучающиеся 5–6 класса школы, состоит из обучающихся 5 класса – 6 человек, обучающихся 6 класса – 2 человек. Контрольная группа – та же (сравниваться будут результаты, полученные в ходе эксперимента до применения комплекса упражнений на группе, и результаты, полученные после в 5–6 классах).

Опытно–экспериментальная работа в аудитории заключалась в том, что мы предлагали обучающимся в экспериментальной группе выполнить комплекс упражнений, направленный на развитие навыков говорения на основе аутентичного поэтического материала.

Опытно–экспериментальная работа продолжалась пять занятий в течение четырех недель. Длительность проведения эксперимента – конституирующий этап – 1 неделя, формирующий этап – 2 недели, контрольный этап – 1 неделя. На первом и заключительном занятии проводился устный опрос на определение уровня сформированности навыков говорения на английском языке. На втором, третьем, четвертом занятии обучающимся было предложено выполнить авторский комплекс упражнений.

Рассмотрим краткий примерный ход проведения занятия формирующего этапа в экспериментальной группе.

Автором ниже приводится дополнительный комплекс упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленный на развитие навыков говорения на английском языке (на основе стихотворения «Mary had a little Lamb») в рамках темы «Let’s make a magazine» раздел Nursery rhymes УМК «Forward» (английский язык) М. В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др. для 5 класса общеобразовательных учреждений.

Оригинальный текст произведения:

«Mary had a little Lamb», автор Sarah J. Hale

Mary had a little lamb,
Its fleece was white as snow;
And everywhere that Mary went,
The lamb was sure to go.

He followed, her to school one day;
That was against the rule;

It made the children laugh and play
To see a lamb at school.

And so the teacher turned him out,
But still he lingered near,
And waited patiently about
Till Mary did appear.

“What makes the lamb love Mary so?”
The eager children cry.
“Oh, Mary loves the lamb, you know.”
The teacher did reply.

В Главе 1 настоящей работы мы выяснили, что система выполняемых на основе аутентичного поэтического текста заданий должна быть ориентирована на интеллектуально–ценностный уровень обучающихся и должна быть выстроена в соответствии с психологическими особенностями коммуникативной деятельности и направлена на развитие таких коммуникативных навыков, как описание, объяснение, передача чувств, эмоций от прочитанного, умение вжиться в коммуникативную роль и выполнить коммуникативную задачу в соответствии с ней, дискуссия, комментарий.

Также во внимание берутся особенности обучения иностранному языку в дистанционной форме – отсутствие учителя в аудитории (присутствие дистанционно, синхронно), возможности ИКТ, которые предоставляет дистанционное обучение. Предложенный комплекс упражнений предполагает работу на трех этапах – предтекстовом, текстовом, этапе рефлексии.

1. Задания на **мотивационно–побудительном этапе** – развитие языковой догадки, поднятие мотивации к прочтению\прослушиванию текста и мотивации к общению на иностранном языке.

Это может быть ассоциативный ряд картинок\фотографий\ключевых слов, понятий или идей, встречающихся в стихотворении – в данном случае обучающимся на предтекстовом этапе представляется ряд картинок с изображением ключевых понятий и идей поэтического произведения:

– *Children, could you please look at the pictures? Why they are together here, how do you think?* (на экране компьютера при помощи функции демонстрации экрана в Skype\Zoom и мультимедийной презентации представляются изображения школы, девочки, барашка, фотографии, демонстрирующей понятие «дружба» (играющие вместе с животными дети) (Приложение В). Предлагается подобрать объединяющую идею для всех этих изображений (*friendship, friends*), а также составить небольшую историю с использованием представленных героев:

Ok, now please make up a little story why they are all together! So, who is ready?.. Let's start...

2. Текстовый этап. Знакомство с текстом поэтического произведения.

Прослушивание аудиозаписи аутентичного текста, проверка догадок обучающихся (*Was your story right?*). После этапа снятия языковых трудностей проводится чтение текста по ролям – в классе назначается *автор, дети, учитель*.

В малокомплектном классе реализовать данные роли и задействовать всех обучающихся в классе достаточно легко, т.к. класс в такой школе состоит редко из 2, в основном из 3–10 обучающихся (на примере школы, где проходила апробация данного исследования – в 5 классе 6 обучающихся, в 6 классе 2 обучающихся). Таким образом реализуются принципы посильности, доступности, самостоятельности, т.к. никто из обучающихся не будет обделен

коммуникативной нагрузкой (наиболее сильный обучающийся будет *автором*, чуть менее сильный *учителем*, остальные будут в группе *детей* и будут произносить реплику хором). Дается установка читать эмоционально, представлять себя в ситуации героев, по возможности дать свободу выражать эмоции жестами, движением.

Далее предлагается сделать грамматический разбор предложения *What makes the lamb love Mary so?* Таким образом прорабатывается конструкция специального вопроса и порядок слов в английском вопросе, предложение переводится, объясняется концепт любви и дружбы на примере отрывка поэтического текста. Далее предлагается поработать в паре, и подставить в это предложение на место членов предложения *lamb* и *Mary* слова, подходящие по смыслу партнеру (любимые игрушки, предметы, питомцы, друзья, члены семьи), и второму партнеру нужно будет дать грамматически верный ответ. После этого можно предложить обучающимся выполнить задание на развитие дескриптивного и нарративного речевых навыков с точки зрения действующих лиц:

If you were the lamb, how would you tell the story to your lambs–friends? If you were Mary, how would you tell the story to your mother\grandmother\best friend from another school? If you were the teacher, how would you tell the story at home to your family? Tell about the situation and your feelings.

Можно так же выполнить данную работу в парах, распределив предварительно роли.

3. Послетекстовый, или рефлексивный этап. Обучающимся можно предложить обсуждение одного из вопросов:

- a) Is this a sad or a funny story? Why?
- b) Do you think is Mary happy? What makes her happy?
- c) Do you think animals are the best friends to people? Why?

На заключительном этапе опытно–экспериментальной работы мы систематизировали полученные результаты и проанализировали полученные данные.

2.3 Анализ результатов опытно–экспериментальной работы по внедрению комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе

В данном исследовании мы провели оценку изначального уровня сформированности монологической и диалогической речи на иностранном языке с помощью критериев, предложенных М. В. Вербицкой и др. [Вербицкая и др., 2015: 97–98, 103–104] – Приложение Г (критерии оценивания монолога), Приложение Д (критерии оценивания диалога).

Согласно таблице перевода тестовых баллов по критериям в 5–балльную оценку (рис. 3), можно выделить следующие уровни сформированности навыков говорения:

5–6 баллов – 5 (высокий уровень), 4 балла – 4 (средний уровень), 3 балла и ниже – 3 (низкий уровень) [Вербицкая и др., 2015: 98].

Таблица перевода тестовых баллов в 5-балльную оценку

Сумма тестовых баллов	Оценка
5–6	5
4	4
3	3
0–2	2

Рисунок 1. Таблица перевода тестовых баллов по критериям в 5–балльную оценку. [Вербицкая и др. Проектирование учебного курса, 5, 6 кл. 2015: 98].

Экспериментальная группа – это обучающиеся 5–6 класса школы, состоит из обучающихся 5 класса – 6 человек, обучающихся 6 класса – 2 человек. Контрольная группа – та же (сравниваться будут результаты, полученные в ходе эксперимента до применения комплекса упражнений на группе, и результаты, полученные после в 5–6 классах), 8 обучающихся. Таким образом, в эксперименте приняли участие 8 обучающихся.

Результаты задания, предложенного обучающимся для выявления уровня сформированности навыков говорения на констатирующем этапе, оцененные в соответствии с критериями М. В. Вербицкой представлены в Таблице 1 и Таблице 2 ниже.

Таблица 1 – результаты выполнения задания на монологическое и диалогическое высказывание в экспериментальной группе до проведения опытно–экспериментальной работы, где №, И – порядковый номер и первая буква имени обучающегося (всего восемь); М – монологическое высказывание, МК1 – решение коммуникативной задачи, МК2 – лексико–грамматическая правильность речи, МК3 – фонетическая правильность речи (максимальный балл по всем критериям – 2 балла), М ИТОГ – итоговый балл за тестовое задание на монологическое высказывание; Д – диалог, ДК1 – выполнение коммуникативной задачи (содержание), ДК2 – взаимодействие с собеседником, ДК3 – языковое оформление высказывания (лексика, грамматика, произношение, интонация) Д ИТОГ – итоговый балл за тестовое задание на диалог.

№ п/п	№, И	МК1	МК2	МК3	М ИТОГ	ДК1	ДК2	ДК3	Д ИТОГ
	1М	1	1	0	2	1	1	0	2
	2Д	1	1	0	2	1	1	0	2
	3В	1	0	0	1	0.5	0	0.5	1

5 кл.	4Э	1	2	1	4	2	1	1	4
	5Е	0	0	0	0	1	0	1	2
	6А	2	1	1	4	2	2	0.5	4.5
6 кл.	7М	0	0	0	0	0.5	1	0	1.5
	8Е	1	1	1	3	1	1	1	3

Таблица 1. Результаты выполнения задания на монологическое и диалогическое высказывание в экспериментальной группе до проведения опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, из полученных данных видно, что на высоком уровне (монологические умения) находятся 0 обучающихся, на среднем – 2 (25%), на низком – 6 (75%); диалогические умения – высокий уровень – 0, средний – 2 (25%), на низком – 6 (75%).

Результаты обучающихся по итогам выполнения предложенных (по двум видам деятельности) упражнений на контрольном этапе представлены в Таблице 2 ниже.

Таблица 2 – Результаты обучающихся по итогам выполнения предложенных (по двум видам деятельности – монолог и диалог) упражнений на контрольном этапе эксперимента, где №, И – порядковый номер и первая буква имени обучающегося (всего восемь); М – монологическое высказывание, МК1 – решение коммуникативной задачи, МК2 – лексико-грамматическая правильность речи, МК3 – фонетическая правильность речи (максимальный балл по всем критериям – 2 балла), М ИТОГ – итоговый балл за тестовое задание на монологическое высказывание; Д – диалог, ДК1 – выполнение коммуникативной задачи (содержание), ДК2 – взаимодействие с собеседником, ДК3 – языковое оформление высказывания (лексика, грамматика, произношение, интонация) Д ИТОГ – итоговый балл за тестовое задание на диалог.

№ п/п	№, И	МК1	МК2	МК3	М ИТОГ	ДК1	ДК2	ДК3	Д ИТОГ
5 кл.	1М	1	1	1	3	1	2	1.5	4.5
	2Д	2	1	1	4	1	2	1	4
	3В	1	1	0	2	1	1	0.5	2.5
	4Э	2	2	1	5	2	2	2	6
	5Е	1	0.5	0.5	2	1	1	1	3
	6А	2	2	1	5	2	2	1	5
6 кл.	7М	1	0.5	0	1.5	2	1	1	4
	8Е	1	2	1	4	2	1	2	5

Таблица 2. Результаты выполнения задания на монологическое и диалогическое высказывание в экспериментальной группе после проведения опытно–экспериментальной работы.

Таким образом, из полученных по итогам проведения опытно–экспериментальной работы данных можно сделать следующие выводы:

1. Монологические умения – количество обучающихся, достигших высокого уровня стало 2 (по сравнению перед проведением эксперимента было 0), среднего – 2 (без изменений), низкого – 4 (уменьшилось на двое). Таким образом, каждый обучающийся показал прогресс в развитии навыков монологической речи.

2. Диалогические умения – результаты высокого уровня показали 3 обучающихся (по сравнению с результатами до – 0), среднего – 3 (по сравнению до было 2), низкий – 2 (изменения в пользу прогресса на 4, до было 6). Средний балл повысился в среднем на 2 балла.

На рисунке 5 показано, как изменился уровень навыков говорения обучающихся до и после применения комплекса упражнений.

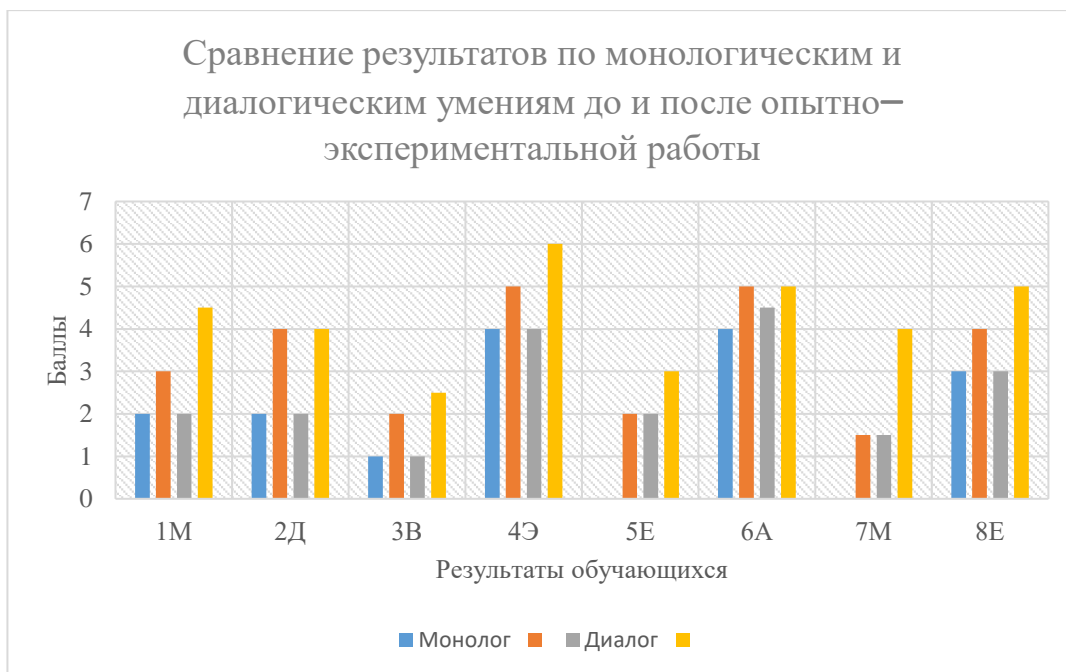


Рисунок 2. Сравнение результатов по монологическим и диалогическим умениям до и после опытно-экспериментальной работы.

Исходя из полученных данных, мы определили среднее значение показателей до и после проведения опытно-экспериментальной работы и отразили их в Таблице 3 – монологические умения и в Таблице 4 – диалогические умения.

Таблица 3. Сравнение в процентном соотношении количества обучающихся по уровням монологических умений говорения в экспериментальной группе до и после опытно-экспериментальной работы (применения комплекса упражнений). В первом столбце указан уровень сформированности навыка говорения (по рис. 3); во втором – процентный показатель обучающихся, достигших высокого, среднего или низкого уровня в результате выполнения тестового задания на определение изначального уровня сформированности монологических умений говорения; в третьем – процентный показатель обучающихся, достигших высокого, среднего или низкого уровня в результате выполнения упражнений из комплекса на монологические умения говорения.

Уровень монологических навыков	Экспериментальная группа (до) кол–во обучающихся	Экспериментальная группа (после) Кол–во обучающихся
Высокий	0 (0%)	2 (25%)
Средний	2 (25%)	2 (25%)
Низкий	6 (75%)	4 (50%)

Таблица 3. Сравнение в процентном соотношении количества обучающихся по уровням монологических умений говорения в экспериментальной группе до и после проведения опытно–экспериментальной работы.

Таблица 4. Сравнение в процентном соотношении количества обучающихся по уровням монологических умений говорения в экспериментальной группе до и после опытно–экспериментальной работы (применения комплекса упражнений). В первом столбце указан уровень сформированности навыка говорения (по рис. 3); во втором – процентный показатель обучающихся, достигших высокого, среднего или низкого уровня в результате выполнения тестового задания на определение изначального уровня сформированности диалогических умений говорения; в третьем – процентный показатель обучающихся, достигших высокого, среднего или низкого уровня в результате выполнения упражнений из комплекса на диалогические умения говорения.

Уровень диалогических навыков	Экспериментальная группа (до)	Экспериментальная группа (после)
Высокий	0 (0%)	3 (37.5%)
Средний	2 (25%)	3 (37.5%)
Низкий	6 (75%)	2 (25%)

Таблица 4. Сравнение в процентном соотношении количества обучающихся по уровням монологических умений говорения в экспериментальной группе до и после опытно–экспериментальной работы.

Таким образом, в сводных таблицах результатов обучающихся после опытно–экспериментальной работы отражены изменения на следующих уровнях:

1. Монологические умения – процент обучающихся с низким уровнем умений уменьшился на 25% (с 6 до 4), процент обучающихся со средним уровнем умений не изменился (2), обучающихся с высоким уровнем умений с 0 увеличился до 2 (на 25%, с 0 до 2).

2. Диалогические умения – процент обучающихся с низким уровнем умений уменьшился на 50% (с 6 до 2), процент обучающихся со средним уровнем поднялся до 37.5% (с 2 до 3), обучающихся с высоким уровнем умений с 0 увеличился до 3 (с 0 до 37.5%).

На объемной гистограмме ниже отображена динамика изменений результатов обучающихся по монологическим и диалогическим речевым умениям по уровням до и после проведения опытно–экспериментальной работы.

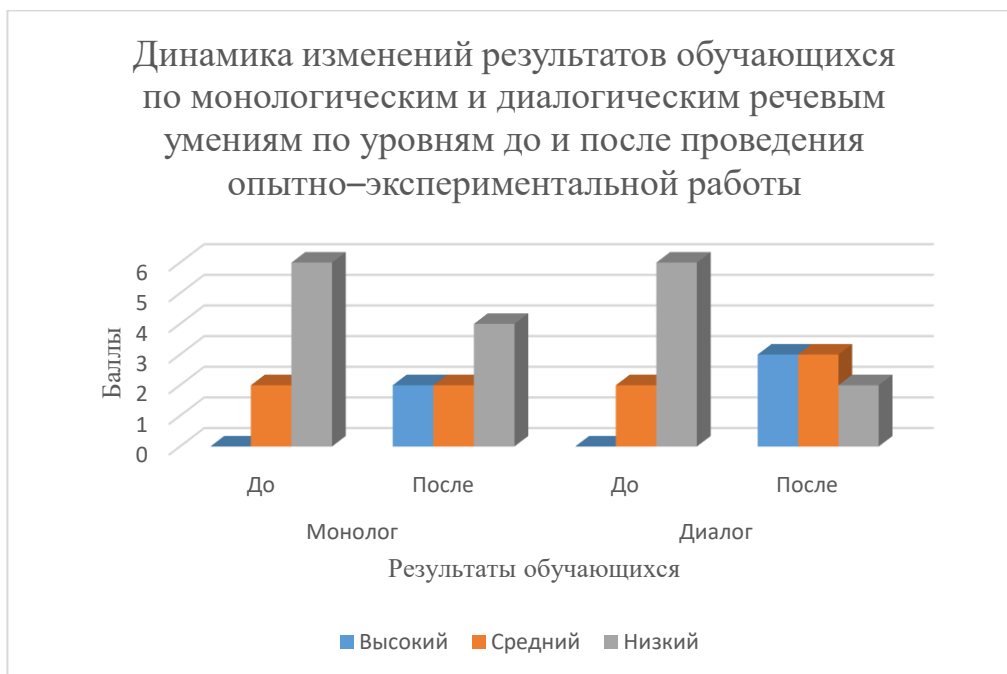


Рисунок 3. Динамика изменений результатов обучающихся по монологическим и диалогическим речевым умениям по уровням до и после проведения опытно–экспериментальной работы.

Из объемной гистограммы видно, что уровень как монологических, так и диалогических умений обучающихся в целом вырос по итогам проведения опытно-экспериментальной работы. Основные изменения коснулись монологических умений – обучающихся с высоким уровнем монологических умений стало на 37.5% больше, а также два из ключевых изменений коснулись диалогических умений – трое обучающихся со среднего уровня перешли на высокий, а некоторые обучающиеся с низкого уровня смогли перейти на средний.

Итак, мы полагаем, что основной причиной изменений послужило применение комплекса упражнений на основе аутентичного поэтического материала, направленного на развитие навыков говорения на уроке иностранного языка. Некоторые обучающиеся улучшили свои результаты с нуля до среднего уровня, особенно показательны изменения в МК1, ДК1 – «Решение коммуникативной задачи» в монологе, и МК2 и ДК2 – «Взаимодействие с собеседником» в монологе и диалоге, так как обучающиеся были заинтересованы в заданиях, темы и проблемы, поднятые в поэтическом произведении как основе выполняемых упражнений были ориентированы на их ценностно-эмоциональный уровень и возраст, разнообразие активностей во время занятия (аудирование, ролевая игра, работа в парах) позволили выдержать темп занятия и привлечь обучающихся к деятельности, во время занятий было очевидно, что мотивация обучающихся и интерес к языку был повышен, что отразилось на улучшении учебных результатов.

В результате опытно-экспериментальной работы с применением авторского комплекса упражнений в экспериментальной группе повысился уровень навыков говорения, интерес к изучению английского языка, увеличилась активность и вовлеченность обучающихся в процесс освоения языка, появился интерес к изучению поэтических произведений на иностранном языке (обучающиеся после принимали участие в конкурсе чтецов в рамках Недели английского языка, организованного ШДО,

г. Красноярск). Занятия проходили с элементами творческой самореализации, очень живо и активно. Обучающимся в целом были довольны результатом собственной работы и ходом предложенных им занятий, каждый смог выполнить то, что было ему по силам, при этом почувствовав себя частью коллектива и выполнив при этом каждый свою роль и поставленные преподавателем задачи. Занятия были проведены в отличном от обычного формата работы на уроках в малокомплектных школах в условиях дистанционного обучения иностранному языку (задания на письмо, перевод, стандартные задания из учебника, минимум взаимодействия друг с другом в классе, постоянное обращение к гаджетам для перевода слов, текстов).

В заключении, хотелось бы отметить некоторые важные рекомендации по практике интеграции комплекса упражнений на основе аутентичных поэтических материалов на уроках английского языка в основной школе в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Необходимо тщательно проводить подготовку к такого рода занятиям, особенно тщательно необходимо проинструктировать тьютора, находящегося с обучающимися в классе, так как он по сути будет ассистировать вам во время всего занятия, следить за дисциплиной, за корректной раздачей материала, при наличии трудностей сигнализировать учителю, что кому-либо требуется помощь.

Весь потенциал поэтического материала как средства обучения будет раскрыт только тогда, когда концепты и идеи, заложенные в произведении, будут близки обучающимся (в произведении «Mary had a little Lamb» ориентировано на возраст обучающихся, кроме того, в нем отражена близость человека к природе, о которой упоминалось в параграфе 2.1 настоящей работы как о преимуществе малокомплектных школ, которое стоит использовать в образовательном процессе).

Таким образом, использование аутентичных поэтических текстов в процессе развития навыков говорения на уроке английского языка позволяет

сделать этот процесс познавательным, творческим и интересным. Поэтический текст как средство обучения и основа для совершенствования навыков говорения представляет широкий интерес и служит призмой, через который обучающийся осмысливает культуру народа изучаемого языка и сам иностранный язык, а также при помощи заданий на основе аутентичного поэтического материала становится возможным достичь планируемых результатов в говорении на иностранном языке в условиях дистанционного обучения, наиболее полно раскрыть личность обучающегося, развить навыки диалогической и монологической речи, стимулировать мотивацию к изучению иностранного языка. Знакомство с поэтическими произведениями стран изучаемого иностранного языка способствует духовному обогащению обучающихся, развитию их этических взглядов и эстетического вкуса. Изучение английской поэзии стимулирует познавательную активность школьников, развивает их мышление, знакомит их с культурой народа, язык которого они изучают. Использование аутентичных поэтических текстов на уроке помогает достичь планируемых результатов по предмету «Иностранный язык» и в условиях дистанционного обучения позволяет разнообразить учебный материал и повысить эффективность обучения разговорным навыкам на иностранном языке.

Выводы по 2 главе

Итак, в параграфе 2.1 2 главы мы рассмотрели поэтический текст как аутентичный учебный материал, а также рассмотрели методы работы с поэтическими текстами на уроке иностранного языка.

Мы выяснили, что поэтические произведения являются аутентичным материалом, а аутентичный языковой материал, в свою очередь, широко применяется на уроках иностранного языка. Поэтический материал на изучаемом языке как учебный материал по предмету соответствует важнейшему принципу аутентичности среди многих прочих принципов, по которым подбирается материал для эффективной языковой практики на уроках иностранного языка.

Использование образцов современной зарубежной поэзии на уроке иностранного языка может быть одним из эффективных средств достижения таких основных целей обучения предмету «иностранному языку», как: практическая, общеобразовательная, развивающая [Боктаева, 2015: 1].

С точки зрения коммуникативно–когнитивного подхода стихотворение является средством удовлетворения познавательно–коммуникативных потребностей и интересов обучающихся. Стихотворение обогащает словарный запас обучающихся, расширяет лингвострановедческие знания обучающихся, способствует совершенствованию коммуникативных и произносительных речевых навыков.

Далее мы выяснили, что метод обучения можно трактовать как подход к обучению, реализуемый на основе избранного материала и используемых вместе с ним педагогических приемов или технологий. В зависимости от избранного метода или подхода в обучении, который зависит от условий, целей и задач обучения, становится возможным достичь результатов в формировании или развитии того или иного речевого навыка.

Цели и задачи нашего исследования предопределили объединение приведенных Т. П. Рачок этапов работы с аутентичным поэтическим

материалом в соответствии с психологическими стадиями восприятия текста и, собственно, с этапами работы с текстом – на предтекстовый, текстовый, и послетекстовый (рефлексивный). Был проведен анализ УМК “Forward” (английский язык) авторов М. В. Вербицкая и др. для 5–6 классов общеобразовательной школы на наличие аутентичных поэтических материалов, и было доказано, что таких материалов и заданий, направленных на развитие навыков говорения в УМК содержится недостаточно.

В ходе работы было решено расширить раздел Nursery Rhymes УМК “Forward” для 5 класса общеобразовательной школы комплексом упражнений на основе аутентичного поэтического материала, который будет направлен на развитие навыков говорения на английском языке на уроке в 5–6 классах общеобразовательной школы.

Далее был предложен и описан комплекс из 9 упражнений, направленных на развитие монологических и диалогических речевых навыков обучающихся, результаты обучающихся до и после проведения опытно–экспериментальной работы были оценены с помощью критериев оценивания монологического высказывания и диалога, предложенных в Проектировании учебного курса авторами М. В. Вербицкой и др. [Вербицкая и др., 2015].

Результаты исследования апробированы и внедрены в образовательный процесс в МКОУ «Нижнетерянская СОШ» с. Нижнетерянск Богучанского района Красноярского края.

Из полученных по итогам проведения опытно–экспериментальной работы, в которой приняли участие 8 обучающихся 5–6 классов, данных мы сделали следующие выводы:

1. Монологические умения – количество обучающихся, достигших высокого уровня стало 2 (по сравнению перед проведением эксперимента их было 0), среднего – 2 (без изменений), низкого – 4 (уменьшилось на 2). Таким образом, каждый обучающийся показал прогресс в развитии навыков монологической речи.

2. Диалогические умения – результаты высокого уровня показали 3 обучающихся (по сравнению с результатами до – 0), среднего – 3 (по сравнению до было 2), низкий – 2 (изменения в пользу прогресса на 4, до было 6) Средний балл повысился в среднем на 2 балла.

По результатам исследования, в котором приняли участие 8 обучающихся 5–6 классов МКОУ «Нижнетерянская СОШ» с. Нижнетерянск Богучанского района Красноярского края, мы сделали вывод, что уровень как монологических, так и диалогических умений обучающихся в целом вырос по итогам проведения опытно–экспериментальной работы. Основные изменения коснулись монологических умений – обучающихся с высоким уровнем монологических умений стало на 37.5% больше, а также два из ключевых изменений коснулись диалогических умений – трое обучающихся со среднего уровня перешли на высокий, а некоторые обучающиеся с низкого уровня смогли перейти на средний.

Итак, мы полагаем, что основной причиной изменений послужило применение комплекса упражнений на основе аутентичного поэтического материала, направленного на развитие навыков говорения на уроке иностранного языка. Некоторые обучающиеся улучшили свои результаты с нуля до среднего уровня, особенно показательны изменения в МК1, ДК1 – Критерий «Решение коммуникативной задачи» в монологе и диалоге, и МК2 и ДК2 – Критерий «Взаимодействие с собеседником» в монологе и диалоге.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу исследования – использование аутентичных поэтических материалов на уроках английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе будет способствовать развитию навыков говорения на иностранном языке.

Заключение

Итак, в Главе 1 данного исследования рассмотрены теоретико–методологические аспекты развития навыков говорения на иностранном языке на уроке в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе. Проведена дифференциация терминов «навык» и «умение» в контексте обучения иностранному языку, рассмотрено говорение как вид речевой деятельности, а также основные этапы развития речевых навыков и особенности формирования и развития навыков говорения на иностранном языке у обучающихся основной школы. Рассмотрены требования ФГОС ООО к уровню овладения коммуникативными навыками в рамках предмета «Иностранный язык» обучающимися основной школы. Дана характеристика и описана сущность дистанционного обучения, его законодательное обеспечение и сферы применения дистанционных образовательных технологий в РФ, а также особенности дистанционного обучения иностранному языку в малокомплектной школе.

В Главе 2 рассмотрены сущность аутентичного поэтического материала, дано обоснование применения такого материала как учебного материала на уроке иностранного языка, дан обзор методов работы с аутентичными поэтическими материалами на уроке иностранного языка в контексте развития навыков говорения у обучающихся основной школы, разработан и апробирован комплекс упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе, а также проведен анализ результатов опытно–экспериментальной работы по внедрению комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов в процесс обучения иностранному языку (на материале английского языка) для развития навыков

говорения у обучающихся 5–6 классов основной школы в системе дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Авторами был проведен анализ УМК “Forward” (английский язык) авторов М. В. Вербицкая и др. для 5–6 классов общеобразовательной школы на наличие аутентичных поэтических материалов, и было доказано, что таких материалов и заданий, направленных на развитие навыков говорения в УМК содержится недостаточно.

В ходе работы было решено расширить раздел Nursery Rhymes УМК “Forward” для 5 класса общеобразовательной школы комплексом упражнений на основе аутентичного поэтического материала, который будет направлен на развитие навыков говорения на английском языке на уроке в 5–6 классах общеобразовательной школы.

В работе был предложен и описан комплекс из 9 упражнений с учетом особенностей процесса дистанционного обучения в малокомплектной школе, направленных на развитие монологических и диалогических речевых навыков обучающихся, результаты обучающихся до и после проведения опытно–экспериментальной работы были оценены с помощью критериев оценивания монологического высказывания и диалога, предложенных в Проектировании учебного курса авторами М. В. Вербицкой и др. [Вербицкая и др., 2015].

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу исследования – использование аутентичных поэтических материалов на уроках английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе способствовало развитию навыков говорения на иностранном языке, что подтверждено апробацией и внедрением разработанного комплекса упражнений в образовательный процесс МКОУ «Нижнетерянская СОШ» с. Нижнетерянск Богучанского района Красноярского края.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в проектировании дистанционного учебного курса на основе применения аутентичного поэтического материала в качестве материала для обучения говорению.

Список использованных источников

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. – 383 с.
3. Арутюнова Ж. М. Voyage au pays de la poésie. Путешествие в страну поэзии. Уч. пос. по страноведению. М.: НВИ – ТЕЗАУРУС. 2003. – 160 с.
4. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский. Учебное пособие. М.: ТетраСистемс, 2005. – 288 с.
5. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение. 1965. – 29 с.
6. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний [Текст]. М.: Совершенство. 2005. – 98 с.
7. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык. 1977. – 288 с.
8. Боктаева В. Л. Стихи как средство формирования коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. С. 1–3.
9. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под ред. Бордовской Н. В. М.: КноРус. 2016. – 62 с.
10. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» Учебник англ. яз. для 5 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М.В. Вербицкая и др. – М.: Вентана Граф: Person Education Limited, 2015. – 105 с.
11. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» Учебник англ. яз. для 6 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М.В. Вербицкая и др. – М.: Вентана Граф: Person Education Limited, 2015. – 113 с.

- 12.Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» Пособие по проектированию курса англ. яз. для 5 кл. общеобраз. учреждений. [Текст] / М.В. Вербицкая и др. — М.: Вентана Граф: Person Education Limited, 2015. — 123 с.
- 13.Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» Пособие по проектированию курса англ. яз. для 6 кл. общеобраз. учреждений. [Текст] / М.В. Вербицкая и др. — М.: Вентана Граф: Person Education Limited, 2015. — 202 с.
- 14.Виноградова В.В. Работа над стихотворениями в V–VI классах. Иностранные языки в школе, 2003. — №3.
- 15.Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1996. — 536с.
- 16.Габышев А. Н. Зедгенизова Г. Н. Сельская малокомплектная школа: особенности, проблемы, перспективы развития (примеры разных стран) // Вестник науки и образования. — №2 (14). 2016. — С. 89–94.
- 17.Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун–тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Изд. 3–е. М.: Издательский центр «Академия». 2006. — 336 с.
- 18.Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Московский государственный областной университет. 2013. — № 1. — 22 с.
- 19.Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков [Текст] / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. — М.: Академия. 2008. — 256 с.
- 20.Горлова Н.А. Личностно–деятельный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. — М.: МГПУ, 2010. — 248 с.
- 21.Ефлова З.Б., Сергина Е.А., Столяров Г.Г. Современная малокомплектная школа России и Карелии: научно–методическое пособие [Текст] / под общ. ред. З.Б. Ефловой; М–во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. Учреждение высш. образования Петрозавод. гос. ун–т. — Петрозаводск: ИП Марков Н.А., 2018. — 56 с.

22. Жавнер Т. В., Воног В. В., Адольф В. А. Роль инновационных технологий в формировании профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров // Вестник Брянского государственного университета. 2016. – №2. – С. 245–249.
23. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. Екб.: Диамант. 1992. – 320 с
24. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: 1991. – 218 с.
25. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – с. 22.
26. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов–на–Дону: Феникс, 1997. 480 с.
27. Камаева Т. П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению / Т. П. Камаева, Л. В. Карпова, И. М. Деева // Иностранные языки в школе. 1996. –№ 3. – С. 20—21.
28. Кёпке К. Развитие коммуникативной компетенции при обучении говорению на уроках иностранного языка // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. – №3. – С. 116–125.
29. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
30. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
31. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: МоскваВоронеж, 2001. – 448 с.
32. Леонтьев А. А. Ориентировочная деятельность при понимании иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 1976. – № 10. – С. 96–103.
33. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Изд. 9–е. Минск: Юрист. 2004. – 529 с.

- 34.Мирошниченко С. А., Лабазина Л. Н. Подходы к пониманию иноязычного поэтического текста // Ярославский педагогический вестник. 2017. – №3. – С. 126–130.
35. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. СПб.: СМИО–пресс. 1999. – 188 с.
- 36.Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goo.su/2Mji> (дата обращения: 20.10.2020)
- 37.Осипова Н. В. Место и роль поэтических текстов на уроке иностранного языка (на материале французского языка) // Преподаватель XXI век. М.: 2017. – №4. – С. 124–133.
- 38.Паспорт национального проекта «Современная цифровая образовательная среда» [Электронный ресурс] URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 1.11.2020).
- 39.Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Под ред. Е.И. Пассова, В.П. Кузовлева, В.Б. Царькова. — М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
- 40.Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009. – 124 с.
- 41.Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение. 1991. – 223 с.
- 42.Понятие навыка в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/1864763/pedagogika/ponyatie_navyka_obucheniia_inostrannomu_yazyku (дата обращения 12.010.2020).
- 43.Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Иностранные языки в школе. 1998. – №6. – С.18.

- 44.Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия». 2004. – 416 с.
- 45.Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно–методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 N 1/15) (ред. от 04.02.2020) [Электронный источник] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/ (дата обращения: 2.11.2020)
- 46.Рачок Т. П. Работа над стихами на уроке английского языка // ИЯШ. 1999. – №2. – С. 15–18.
- 47.Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1991. – 290 с.
- 48.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. [Электронный ресурс] URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0180> (дата обращения 21.10.2020)
- 49.Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология. М., 2010. – 304 с.
- 50.Статистика и показатели – Урбанизация в России [Электронный ресурс] URL: <https://rosinfostat.ru/urbanizatsiya-v-rossii/> (дата обращения: 1.11.2020)
- 51.Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: учеб. Пособие для вузов. М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
- 52.Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка. М.: Инфра, 2009. – 156 с.
- 53.Скобелева О. О. Изучение поэтических произведений на занятиях по английскому языку // Вестник Самарского юридического института. 2010.
- 54.Скобелева О. О. Педагогический потенциал поэзии в преподавании иностранного языка курсантам ведомственного вуза // Научный диалог. 2017. – №11. – С. 480–489.

- 55.Смирнова В. С. О необходимости применения инновационных технологий при обучении говорению на иностранном языке в условиях модернизации российской школы // Инновации и инвестиции. 2013. – №6. – С. 62–64.
- 56.Шевалдышев А.Н. Методика выработки автоматизированных навыков в процессе обучения устной речи. Иностранные языки в высшей школе. М.: 1966. 163с.
- 57.Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис. 2010. – 186 с.
- 58.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2013 года [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 30.10.2020)
- 59.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5—9 кл.). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 19.10.2020).
- 60.Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1965. – 261 с.
- 61.Encyclopedia Britannica – Distance learning [Электронный ресурс] URL: <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> (дата обращения: 1.11.2020)
- 62.Richards J. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. – 52 с.
- 63.Thornby S. How to teach speaking. UK: Pearson Longman. 2009. – 155 с.
- 64.Blake R. J. Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. Washington, DC: Georgetown University Press. – 2013.
- 65.Hampel R. Training teachers for the multimedia age: developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. Innovation in Language Learning and Teaching. 2009. – №3 (1). – Pp. 35–50

Приложение А

Текст статьи «Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе: комплекс упражнений», опубликованной в сборнике материалов Международной научно–практической конференции «Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего», г. Мельбурн (Австралия), 23 октября 2020 года. Включена в базу данных РИНЦ.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТОК
«НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД»

Материалы международной
научно-практической конференции

**«МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ:
ОПЫТ ПРОШЛОГО,
ВОЗМОЖНОСТИ НАСТОЯЩЕГО,
СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО»**

Саратов
МЦНИР «Научный взгляд»
(ИИ Емельянов Николай Владимирович)
2020

УДК 082

ББК 60+65

М 43

М43 МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ОПЫТ ПРОШЛОГО, ВОЗМОЖНОСТИ НАСТОЯЩЕГО, СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Саратов: МЦНИР «Научный взгляд». – 2020. – 157 с.

ISBN 978-5-6044955-4-4

Сборник содержит статьи участников Международной научно-практической конференции «Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего», состоявшейся 23 октября 2020 г. в г. Мельбурн, Австралия.

В сборнике научных трудов рассматриваются современные научные проблемы и практики применения результатов научных исследований.

Материалы сборника предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов в целях применения в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Ответственный редактор: Емельянов Н.В.

Рецензент: Акифи О.И., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка БГТУ им. В.Г. Шухова.

Научный редактор: Зарипова Р.С., кандидат технических наук, КГЭУ.

УДК 082
ББК 60+65

ISBN 978-5-6044955-4-4

© НОО «Цифровая наука» (ИП Емельянов Н.В.), 2020
© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЗАРИПОВА Л.Х., МАКАРОВА Е.В. ВЛИЯНИЕ СОЛЕЙ НАТРИЯ НА
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЦИАНОБАКТЕРИЙ 5

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВАСИН М.А. ИСТОРИЧЕСКИЙ И ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФАЗ СНА В ОБЛАСТИ
СОМНОЛОГИИ 12

САЛИМОВА Д.Р. БЕЗАЛКОГОЛЬНЫЕ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЕ НАПИТКИ 23

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

ЛАЗАРЕВ В.А., ЕРШОВА А.Р. СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПОДСЛАЩИВАЮЩИХ ВЕЩЕСТВ.
ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДСЛАСТИТЕЛЕЙ НАТУРАЛЬНОГО
ПРОИСХОЖДЕНИЯ 31

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

ГОРЕЛИКОВ А.И. ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО
ВОСТОКА НАЧАЛА XX В. 39

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

ГОНЧАРОВА М.А. ЦИФРОВИЗАЦИЯ HR - СЛУЖБ КОМПАНИЙ: ДАННОСТЬ И
ПЕРСПЕКТИВЫ 42

ГАЛАЧИЕВ С.М., ТЕХОВ Э.В. РОЛЬ ТУРИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ
ПОЛИТИКЕ 49

НАСАКАЕВА Б.Е. ANALYSIS OF SOCIO-ECONOMIC SUSTAINABILITY 57

НАУМОВА А.И. РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В БАНКОВСКОЙ
СИСТЕМЕ 62

ПАРУШЕВ А.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА 67

ПАРУШЕВ А.В. РАСПАД СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ, ЕЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
(СССР И СТРАНЫ СЭВ) 76

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВАСЁВ А.А. ПРАВО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРИСОЕДИНЕНИЯ ОБЪЕКТА, НАХОДЯЩЕГОСЯ В ОБЩЕЙ СОБСТВЕННОСТИ..... 90

НИКОЛАЕВА С.А., КАЛАШНИКОВА Е.Б. ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ ДОГОВОРОВ КРЕДИТА И ЗАЙМА: ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В КОММЕРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 94

ПРИХОДЬКО С.О., КАЛАШНИКОВА Е.Б. ЦИФРОВИЗАЦИЯ СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ 99

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КИСЕЛЕВА Г.Н. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 103

МАРКОВА Я.С. ГЛАВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ..... 109

ЧЕЛПАНОВА О.А. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ..... 114

АРХИТЕКТУРА

НИКИТИНА Е.М. ВЕРТИКАЛЬНЫЙ МУЗЕЙ: РЕСТАВРАЦИЯ И ПРИСПОСОБЛЕНИЕ К СОВРЕМЕННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОЛОКОЛЬНИ АНСАМБЛЯ ВОЛОГОДСКОГО КРЕМЛЯ 121

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЕГЯН А.А. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МИГРАНТОВ В НИДЕРЛАНДАХ И БЕЛЬГИИ (НА ПРИМЕРЕ ХИП-ХОПА). REPRESENTATION OF THE SOCIAL AND ETHNIC IDENTITY OF MIGRANTS IN THE NETHERLANDS AND BELGIUM (ON THE EXAMPLE OF HIP-HOP)..... 129

КЛЕЙМЕНОВ А.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ, ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 139

ФЕДОСЮК Д.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ПРЕДПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА С КОЛЛЕГАМИ 147

НАУКИ О ЗЕМЛЕ

КАЛЕВА З.Ю., ТУАЕВА К.М. ЭКСТРЕМАЛЬНЫЙ ТУРИЗМ В ТУРИСТСКО-РЕКРЕАЦИОННОМ КОМПЛЕКСЕ РЕГИОНА 150

Челпанова Ольга Александровна
Chelpanova Olga Alexandrovna

Магистрант

Postgraduate student

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafief

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ**

**THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS IN THE ENGLISH
LANGUAGE LESSONS FOR STUDENTS OF 5-6th ELEMENTARY
SCHOOL GRADES IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING IN
AN UNGRADED SCHOOL**

Аннотация: в статье затрагивается актуальный вопрос развития навыков говорения на иностранном языке у обучающихся 5-6 классов общеобразовательной малокомплектной школы в условиях дистанционного обучения. В качестве решения проблемы развития навыков устной речи на иностранном языке автор предлагает ввести в процесс обучения иностранному языку на уроке аутентичные поэтические материалы, приводит этапы и приемы работы с ними на примере одного стихотворения, а также предлагает авторские упражнения, разработанные на основе применения аутентичных поэтических текстов.

Abstract: The article deeps into the issue of developing foreign language speaking skills among students of 5-6th grades of elementary ungraded school in the framework of distance learning. As a solution to the problem of developing speaking skills in a foreign language, the author proposes to introduce authentic poetic materials into the process of teaching a foreign language in the classroom, gives the stages and methods of working with them on the example of one poem. In addition, there are the author's exercises proposed based on the use of authentic poetic materials.

Ключевые слова: навыки говорения, обучения иностранному языку, английский язык, аутентичный текст, поэтические материалы, дистанционное обучение, приемы работы с поэтическим текстом

Key words: speaking skills, teaching a foreign language, English, authentic text, poetry materials, distance learning, techniques for working with poetic text.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (ФГОС ООО), результатом обучения иностранному языку должно быть умение обучающихся свободно общаться на иностранном языке и вести беседу в рамках освоенной тематики, соблюдая требования, предъявляемые к нормам устной и письменной речи, и правила речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка [1].

В условиях дистанционного обучения иностранному языку нередко именно совершенствование навыков устного общения у обучающихся на иностранном языке вызывает значительные затруднения как у учителя, так и у самих обучающихся, особенно при переходе со ступени начального образования на основное.

Объектом данного исследования является процесс обучения иностранному языку в основной школе (5–6 классы). Предмет исследования – процесс развития навыков говорения на иностранном языке.

В рамках данного исследования мы выявили и исследовали проблемный вопрос - мы предполагаем, что использование аутентичных поэтических материалов на уроках английского языка в 5–6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе будет способствовать развитию навыков говорения на иностранном языке. Целью данного исследования стала разработка комплекса упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленного на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5-6 классах в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе.

Проблемы обучения иностранному языку в основной школе рассматривались в трудах таких ученых, как И.Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, В.П. Кузовлева, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина; вопросы дистанционного обучения – в трудах М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат, С. Варре; проблемы формирования навыков говорения на уроке иностранного языка – в трудах И.А. Зимней, И.Л. Бим, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина.

Урок иностранного языка в школе зачастую строится на основе текстов вне зависимости от его целей – будь то развитие рецептивных или продуктивных речевых навыков. Аутентичный поэтический текст в свою очередь представляет особую методическую ценность, т.к. «способствует повышению уровня сформированности умений и навыков чтения, совершенствованию умений устного общения, развитию эстетических чувств и представлений учащихся, углублению их знаний о литературе и стране изучаемого языка» [2, с. 20-21]. Художественный поэтический текст создает свой особый язык с его «удивительным богатством образных средств, гибкостью и точностью в выражении тончайших оттенков мысли», позволяет раскрыть личностно-ценностный аспект [3]. Таким образом, художественный поэтический материал способствует развитию основных коммуникативных умений (в том числе говорения).

При анализе УМК Forward (английский язык) авторов М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др. для 5 и 6 класса общеобразовательных учреждений мы пришли к выводу о том, что в УМК содержится недостаточно аутентичных текстовых материалов и заданий к ним, направленных на развитие навыков устной (монологической и диалогической речи на иностранном языке), на практическое использование языка в реальных ситуациях общения. В УМК Forward (английский язык) для 5 класса приводится лишь один аутентичный поэтический текст «Mary had a little Lamb», в УМК Forward (английский язык) для 6 класса аутентичных поэтических текстов не представлено.

Автором ниже приводится дополнительный комплекс упражнений на основе интеграции аутентичных поэтических материалов, направленный на развитие навыков говорения на английском языке (на основе стихотворения «Mary had a little Lamb») в рамках темы «Let's make a magazine» раздел Nursery rhymes УМК «Forward» (английский язык) М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др. для 5 класса общеобразовательных учреждений.

Оригинальный текст произведения:

«Mary had a little Lamb», автор Sarah J. Hale

Mary had a little lamb,
Its fleece was white as snow;
And everywhere that Mary went,
The lamb was sure to go.

He followed, her to school one day;
That was against the rule;
It made the children laugh and play
To see a lamb at school.

And so the teacher turned him out,
But still he lingered near,
And waited patiently about
Till Mary did appear.

“What makes the lamb love Mary so?”
The eager children cry.
“Oh, Mary loves the lamb, you know.”
The teacher did reply.

Система выполняемых на основе аутентичного поэтического текста заданий должна быть ориентирована на интеллектуально-ценностный уровень обучающихся и должна быть выстроена в соответствии с психологическими особенностями коммуникативной деятельности и направлена на развитие таких коммуникативных навыков, как описание, объяснение, передача чувств, эмоций от прочитанного, умение вжиться в коммуникативную роль и выполнить коммуникативную задачу в соответствии с ней, дискуссия, комментарий. Также

во внимание берутся особенности обучения иностранному языку в дистанционной форме – отсутствие учителя в аудитории (присутствие дистанционно, синхронно), возможности ИКТ, которые предоставляет дистанционное обучение. Предложенный комплекс упражнений предполагает работу на трех этапах – предтекстовом, текстовом, этапе рефлексии.

1. Задания на мотивационно-побудительном этапе - развитие языковой догадки, поднятие мотивации к прочтению\прослушиванию текста и мотивации к общению на иностранном языке. Это может быть ассоциативный ряд картинок\фотографий\ключевых слов, понятий или идей, встречающихся в стихотворении – в данном случае обучающимся на предтекстовом этапе представляется ряд картинок с изображением ключевых понятий и идей поэтического произведения:

- *Children, could you please look at the pictures? Why they are together here, how do you think?* (на экране при помощи функции демонстрации экрана представляются изображения школы, девочки, барашка, фотографии, демонстрирующей понятие «дружба» (обнимающиеся, играющие вместе дети). Предлагается подобрать объединяющую идею для всех этих изображений (*friendship, friends*), а также составить небольшую историю с использованием представленных героев:

Ok, now please make up a little story why they are all together! So, who is ready?.. Let's start...

2. Текстовый этап. Знакомство с текстом поэтического произведения. Прослушивание аудиозаписи аутентичного текста, проверка догадок обучающихся (*Was your story right?*). После этапа снятия языковых трудностей проводится чтение текста по ролям – в классе назначается *автор, дети, учитель*. В малокомплектном классе реализовать данные роли и задействовать всех обучающихся в классе достаточно легко, т.к. класс в такой школе состоит редко из 2, в основном из 3-10 обучающихся (на примере школы, где проходила апробация данного исследования – в 5 классе 5 обучающихся, в 6 классе 2 обучающихся). Таким образом реализуются принципы посильности, доступности, самостоятельности, т.к.

никто из обучающихся не будет обделен коммуникативной нагрузкой (наиболее сильный обучающийся будет *автором*, чуть менее сильный *учителем*, остальные будут в группе *детей* и будут произносить реплику хором). Дается установка читать эмоционально, представлять себя в ситуации героев, по возможности дать свободу выражать эмоции жестами, движением.

Далее предлагается сделать грамматический разбор предложения *What makes the lamb love Mary so?* Таким образом прорабатывается конструкция специального вопроса и порядок слов в английском вопросе, предложение переводится, объясняется концепт любви и дружбы на примере отрывка поэтического текста. Далее предлагается поработать в паре, и подставить в это предложение на место членов предложения *lamb* и *Mary* слова, подходящие по смыслу партнеру (любимые игрушки, предметы, питомцы, друзья, члены семьи), и второму партнеру нужно будет дать грамматически верный ответ. После этого можно предложить обучающимся выполнить задание на развитие дескриптивного и нарративного речевых навыков с точки зрения действующих лиц: *If you were the lamb, how would you tell the story to your lambs-friends? If you were Mary, how would you tell the story to your mother\grandmother\best friend from another school? If you were the teacher, how would you tell the story at home to your family? Tell about the situation and your feelings.* Можно так же выполнить данную работу в парах, распределив предварительно роли.

3. Послетекстовый, или рефлексивный этап. Обучающимся можно предложить обсуждение одного из вопросов:

- a) Is this a sad or a funny story? Why?
- b) Do you think is Mary happy? What makes her happy?
- c) Do you think animals are the best friends to people? Why?

Таким образом, использование аутентичных поэтических текстов в процессе развития навыков говорения на уроке английского языка позволяет сделать этот процесс познавательным, творческим и интересным. Поэтический текст как средство обучения и основа для совершенствования навыков говорения представляет широкий интерес и служит призмой, через который обучающийся

осмысливает культуру народа изучаемого языка и сам иностранный язык, а также при помощи заданий на основе аутентичного поэтического материала становится возможным достичь планируемых результатов в говорении на иностранном языке в условиях дистанционного обучения, наиболее полно раскрыть личность обучающегося, развить навыки диалогической и монологической речи, стимулировать мотивацию к изучению иностранного языка.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5—9 кл.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения 19.10.2020).

2. Камаева Т. П. Поэзия на уроке иностранного языка: современные подходы к обучению чтению / Т. П. Камаева, Л. В. Карпова, И. М. Деева // Иностранные языки в школе. 1996. № 3. С. 20—21.

3. Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1991. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goo.su/2Mji> (дата обращения: 20.10.2020)

4. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» Учебник англ. яз. для 5 кл. общеобраз. учрежд. [Текст] / М.В. Вербицкая и др. — М.: Вентана Граф: Person Education Limited, 2015. — 105 с.

Аннотация статьи «Применение дополнительного авторского комплекса упражнений на основе интеграции аутентичного поэтического текстового материала в процесс обучения говорению на иностранном языке у обучающихся 5–6 классов в условиях дистанционного образования с малокомплектной школе» в сборнике материалов IX Всероссийской научно–практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», г. Красноярск (Россия), 5–6 декабря 2020 года (принята к публикации 15.12.2020). Включена в базу данных РИНЦ.

Аннотация: в статье затрагивается актуальный вопрос развития навыков говорения на иностранном языке у обучающихся 5–6 классов общеобразовательной малокомплектной школы в условиях дистанционного обучения. В качестве решения проблемы развития навыков устной речи на иностранном языке автор предлагает ввести в процесс обучения иностранному языку на уроке аутентичные поэтические материалы, приводит этапы и приемы работы с ними на примере одного стихотворения, а также предлагает авторские упражнения, разработанные на основе применения аутентичных поэтических текстов.

Abstract: The article deeps into the issue of developing foreign language speaking skills among students of 5–6th grades of elementary ungraded school in the framework of distance learning. As a solution to the problem of developing speaking skills in a foreign language, the author proposes to introduce authentic poetic materials into the process of teaching a foreign language in the classroom, gives the stages and methods of working with them on the example of one poem. In addition, there are the author's exercises proposed based on the use of authentic poetic materials.

Приложение В

Слайды презентации для занятий с применением комплекса упражнений, направленного на развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в процессе работы с аутентичными поэтическими материалами в условиях дистанционного обучения в

– Children, could you please look at the pictures? Why they are together here, how do you think?



What makes the lamb love Mary so?

Make up your sentences in pairs:

What makes the _____ love _____ so?

Friends Friendship



Choose one and discuss with your partner:

- If you were the lamb, how would you tell the story to your lambs-friends?
- If you were Mary, how would you tell the story to your mother\grandmother\best friend from another school?
- If you were the teacher, how would you tell the story at home to your family? Tell about the situation and your feelings.

Make up a little story why they are all together!

- They are together because... They are...



Discuss the following:

- a) Is this a sad or a funny story? Why?
- b) Do you think is Mary happy? What makes her happy?
- c) Do you think animals are the best friends to people? Why?

Let's listen and read:

«Mary had a little lamb»

by Sarah J. Hale

¹
Mary had a little lamb,
Its fleece was white as snow;
And everywhere that Mary went,
The lamb was sure to go.

²
He followed, her to school one day;
That was against the rule;
It made the children laugh and play
To see a lamb at school.

³
And so the teacher turned him out,
But still he lingered near,
And waited patiently about
Till Mary did appear.

⁴
“What makes the lamb love Mary so?”
The eager children cry.
“Oh, Mary loves the lamb, you know.”
The teacher did reply.

Критерии оценивания монологического высказывания [Проектирование учебного курса, Вербицкая и др., 2015, с. 97–98]

Критерии оценивания монологического высказывания
Максимальный балл — 6

Критерии	Оценка (максимально — 6 баллов)		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Выполнение коммуникативной задачи (содержание)	Выполнена полностью (не менее 6 развернутых предложений по указанным в задании вопросам)	Выполнена частично (6 развернутых предложений, но не все они по указанным в задании вопросам)	Не выполнена (менее 6 предложений либо 6 предложений, но все они не по указанным в задании вопросам)
Лексико-грамматическая правильность речи	Ошибки отсутствуют	Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4 ошибок в сумме)	Более 4 ошибок — неудача коммуникации

97

Окончание

Критерии	Оценка (максимально — 6 баллов)		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Фонетическая правильность речи (отсутствие фонематических ошибок; интонационная правильность речи)	Ошибки отсутствуют	Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4 ошибок в сумме)	Более 4 ошибок — неудача коммуникации

Критерии оценивания диалогического высказывания [Проектирование учебного курса, Вербицкая и др., 2015, с. 103–104]

Критерии оценивания диалога
Максимальный балл — 6

Критерии	Оценка		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Выполнение коммуникативной задачи (содержание)	Выполнена полностью (все реплики соответствуют коммуникативной задаче и социокультурной норме; запрос информации и ответ на запрос полностью состоялись)	Выполнена частично (не все реплики соответствуют коммуникативной задаче и социокультурной норме; учащиеся испытывали трудности при запросе информации или ответе на запрос)	Не выполнена (коммуникация не состоялась; запрос информации или ответ на запрос не соответствуют коммуникативной задаче и социокультурной норме; они будут не поняты собеседником в реальной ситуации общения)

103

Окончание

Критерии	Оценка		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Взаимодействие с собеседником	Есть контакт с собеседником; реакция на реплики собеседника адекватна	Контакт с собеседником прерывается, реакция на его реплики не всегда адекватна	Контакта с собеседником нет; реакция на реплики собеседника неадекватна
Языковое оформление высказывания (лексика, грамматика, произношение, интонация)	Ошибки практически отсутствуют	Отдельные ошибки, не препятствующие коммуникации (не более 4 ошибок в сумме)	Более 4 ошибок — неудача коммуникации

Справка №41 от 30 ноября 2020 о внедрении результатов магистерской диссертации, выдана МКОУ Нижнетерянская школа п. Нижнетерянк Богучанского района Красноярского края.



Справка

О внедрении результатов выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) Челпановой О. А. на тему «Развитие навыков говорения на уроке английского языка в 5–6 классах в процессе работы с аутентичными поэтическими материалами в условиях дистанционного обучения в малокомплектной школе» в образовательный процесс МКОУ Нижнетерянская школа п. Нижнетерянк Богучанского района Красноярского края.

Настоящим подтверждаем, что Челпановой Ольгой Александровной был разработан дополнительный комплекс упражнений к УМК «Forward» (английский язык) для 5 и 6 класса общеобразовательных учреждений авторов М.В. Вербицкой, Б. Эббс, Э. Уорелл, и др., направленный на развитие навыков устной (монологической и диалогической речи) на английском языке у обучающихся 5–6 классов на основе интеграции в процесс обучения говорению на английском языке аутентичных поэтических текстов.

Использование предложенного комплекса упражнений позволило повысить мотивацию к изучению английского языка, улучшить предметные результаты, развить коммуникативные и лингвокультурные навыки обучающихся.

Вышеизложенное позволяет рекомендовать методические материалы авторства Челпановой О. А. к использованию в образовательном процессе в рамках учебного предмета «Иностранный язык. Английский язык» на уровне основного общего образования.

И.о. директора МКОУ
Нижнетерянской школы:



Ревтович А. В.