

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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 германо-романской филологии и иноязычного образования

Заварзина Елена Евгеньевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Изобразительные опоры как средство совершенствования навыков
говорения на уроках английского языка в 7 классе**

Направление подготовки **44.03.05** – педагогическое образование

Направленность (профиль) - иностранный язык (английский) и иностранный язык
(немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

« 18 » июне 2018 г. [подпись]

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

« 18 » июня 2018 г. [подпись]

Дата защиты « 22 » июня 2018 г.
Обучающийся Заварзина Е.Е.

« 18 » июня 2018 г. [подпись]

Оценка хорошо

Красноярск

2018

Оглавление

Введение.....	3
1 Теоретические основы развития навыков говорения на уроках английского языка.....	6
1.1 Говорение как вид речевой деятельности и его роль в формировании коммуникативной компетенции.....	6
1.2 Психолого-педагогические условия формирования и совершенствования навыков говорения на уроках английского языка в 7 классе.....	12
1.3 Методы и приёмы обучения монологической и диалогической речи на уроках английского языка.....	15
Выводы по главе 1.....	18
2. Опоры, используемые при формировании и совершенствовании навыков говорения на уроках английского языка.....	19
2.1 Понятие «опора» при обучении английскому языку.....	19
2.2 Роль опор в процессе совершенствования навыков говорения.....	22
2.3 Интеграция изобразительных опор в процесс обучения монологической и диалогической речи.....	23
2.4 Практическая часть: использование изобразительных опор в процессе формирования и развития навыков говорения в 7 классе.....	28
Выводы по главе 2.....	36
Заключение.....	37
Библиографический список.....	39
Приложение А.....	43
Приложение Б.....	44
Приложение В.....	45
Приложение Г.....	46

Введение

В современной образовательной среде конечной целью иноязычного образования является обучение полноценному коммуникативному процессу на иностранном языке и осуществлению непосредственного (говорения и восприятия на слух) и опосредованного общения (чтение английских текстов, письменное общение). Таким образом, как цель обучения иностранному языку рассматривается совершенствование коммуникативной культуры в процессе формирования всех составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Однако и сегодня самой проблемной составляющей обучения английскому языку выступает устное общение, говорение занимает важную роль при обучении иностранному языку благодаря тому, что при речевом общении собеседник выступает и в качестве слушающего, и в качестве говорящего.

Тем не менее, строгая обусловленность процесса обучения английскому языку временными рамками в процессе работы также приводит к высокой значимости для преподавателя такой задачи, как наиболее быстрый и продуктивный способ усвоения материала учащимися, а также повышение интереса к материалу и мотивации учащихся. Осуществление подобных требований невозможно без применения опор в процессе обучения иностранным языкам.

Развитие навыков говорения, как сложная составляющая процесса обучения иностранному языку, заняло прочное место в методической литературе – в современной образовательной среде имеется достаточно богатый опыт методической организации развития навыков говорения: целый ряд отечественных и зарубежных исследователей, таких как Е.И. Пассов, В.С. Коростелева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.В. Коньшева и др., занимались вопросами, посвященными обучению говорению и организации речевого на уроках английского языка. Исследованиями, которые связаны с использованием опор на протяжении всего процесса обучения английскому

языку, занимались такие методисты, как Э.И. Попова, Т.И. Дроздова, В.Б. Царькова и др. Теоретическую базу работы также составили положения, которые были изложены в трудах по изучению психолого-педагогических особенностей обучения иностранным языкам (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), и Федеральный государственный стандарт среднего общего образования.

Объект исследования – процесс обучения навыкам говорения на уроках английского языка.

Предмет исследования – использование изобразительных опор в процессе обучения говорению на уроках английского языка в 7 классе.

Целью данной работы является исследование применения изобразительных опор при обучении говорению на уроках английского языка в 7 классе.

Для достижения поставленной цели нужно решить следующие **задачи**:

1. Изучить литературу, посвященную формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения говорению, а также опорам.
2. Проанализировать классификацию опор и описать дидактический потенциал изобразительных опор.
3. Провести диагностику уровня сформированности навыков говорения у учащихся 7 класса.
4. На основе анализа теоретических источников и с учетом сформированности навыков говорения у учащихся, разработать задания с применением изобразительных опор к учебнику «Starlight. Английский язык. 7 класс» Барановой К.М., Дули Дж. для совершенствования навыков говорения на уроках иностранного языка в 7 классе.

Для решения вышеперечисленных задач нами были использованы такие **методы исследования**, как:

1. Анализ методической и психолого-педагогической литературы;
2. Диагностика уровня навыков говорения у учащихся 7 класса;
3. Качественная и количественная обработка данных;

4. Сопоставительный анализ и апробация.

Новизна исследования заключается в разработке заданий для совершенствования навыков говорения с использованием изобразительных опор для 7 класса средней общеобразовательной школы по теме «Work & Play» (на основе УМК «Starlight. Английский язык 7 класс»; авторов: К.М. Баранова, Дж. Дули).

Теоретическая значимость данной работы заключается в раскрытии основных аспектов процесса формирования навыков говорения посредством использования изобразительных опор и подобранных к ним заданий на основе анализа зарубежной и отечественной литературы по методике, психологии и педагогике.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в иноязычном образовательном процессе в средней школе.

1 Теоретические основы развития навыков говорения на уроках английского языка

1.1 Говорение как вид речевой деятельности и его роль в формировании коммуникативной компетенции

В современном обществе большое значение имеет наличие у человека умения общаться с другими людьми, однако общение не представляется возможным без сформированной коммуникативной компетенции. Именно иноязычная коммуникативная компетенция позволяет в повседневной жизненной деятельности взаимодействовать на различных уровнях: от бытового до производственного [Сафонова, 2013, с. 6]. Под определением «иноязычная коммуникативная компетенция» сегодня понимают внутреннее понимание уместности языка в зависимости от ситуации общения, также способность, которая позволяет принимать полноценное участие в коммуникации [Хомский, 2017]. Данное понятие было введено в обиход в методическом пространстве в 70-х годах 20 века в США Н. Хомским, однако в более ранний период идею об использовании данного термина высказывал Вильгельм фон Гумбольдт: он полагал, что необходимо единовременное изучение языка и культуры еще в 1822 году [Хомский, 2017].

Под определением «компетенция» понимается круг вопросов, в котором кто-либо хорошо осведомлен (компетентен) и обладает глубоким познанием (опытом) [Лебедев, 2004, с. 9].

В современной Российской научной среде термин «иноязычная коммуникативная компетенция» понимается по-разному. И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова предлагают следующее определение: возможность и подготовленность к общению на иностранном языке с носителем языка, речевосприятию и пониманию партнера, верному и сообразному выражению своих мыслительных намерений [Зимняя, 2004, с. 23].

В основе данной компетенции – комплекс умений, дающих возможность принимать полноценное участие в речевом общении в его

продуктивных и рецептивных видах [Мишенева, 2014, с. 33]. Иноязычная коммуникативная компетенция подразделяется на лингвистическую (языковую), социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную, предметную и профессиональную компетенции.

Языковая компетенция подразумевает наличие и использование учащимися знаний о системе языка и о правилах функционирования отдельных языковых составляющих, а также возможность при помощи данной системы понимать чужие мысли и выражать собственные устно и письменно [Краевский, 2010, с. 167].

Социокультурная представлена в качестве знания обучающимися национальных и культурных особенностей поведения носителей языка: реалий, обычаев, истории, а также использованием этого знания различными способами [Краевский, 2010, с.169].

Социокультурная и социальная компетенции в достаточной степени отличаются своим внутренним содержанием. В отличие от социальнокультурной, социальная компетенция представляется как желание и умение общаться с другими людьми и способность ориентироваться в ситуации общения и формулировать свои высказывания сообразно ситуации общения и коммуникативному намерению говорящего [Пассов, Кузовлева, 2014, с. 459].

Под дискурсивной компетенцией понимают возможность обучающегося использовать различные стратегические решения для воссоздания и интерпретации текста [Пассов, Кузовлева, 2014, с. 463]. Кроме того, данная компетенция включает в свой состав понимание различий между разными видами дискурсов и возможность порождения подобных дискурсов при коммуникации на изучаемом языке.

Важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции также является предметная компетенция, представленная в качестве способности к ориентации в содержательном плане общения в определенной сфере деятельности человека [Пассов, 1989, с. 152].

В коммуникативную компетенцию, помимо вышеперечисленных, включается также профессиональная компетенция, которая приобретается учащимися в процессе обучения и ответственна за возможность успешной будущей деятельности в качестве профессионала [Алексеева, Сергеева, 2016, с. 205].

Стратегическая компетенция также является важной составляющей коммуникативной компетенции. Она позволяет обучающемуся восполнять пробелы в познаниях языка и речевом и социальном опыте.

Благодаря всему вышеперечисленному, иноязычной коммуникативной компетенции в образовательном процессе уделяется большое значение, и, соответственно, на центральное место в образовательном пространстве одновременно с иноязычной коммуникативной компетенцией выходит системно-деятельностный подход. Он основывается на соблюдении соответствия учебной деятельности учащихся их возрастному развитию и особенностям индивида. Данное определение была введено в 1985 году, в качестве понятия, обобщающего системный и деятельностный подходы [Рогова, 2012, с. 154].

Многие сложности возникли из-за наличия нескольких вариаций перевода слова *competence*, так как на русский данный термин можно перевести как «компетенция» и как «компетентность», благодаря чему среди ученых-методистов также возникли разногласия: одни находят данные определения синонимичными, другие предпочитают их дифференцировать.

При рассмотрении их дифференцированного понимания, термин «компетенция» трактуется как порядок действий, задаваемый наперед и имеющий прямое отношение к подготовленности учащегося, обязательной для результативной деятельности в процессе коммуникации [Соловова, 2013, с. 148].

Термин «компетентность» понимается как общая сумма качеств личности обучающегося, которые определяются наличием опытности в разнообразных сферах: социальной и личностной. Другими словами,

компетентность представляет собой общность всех знаний, умений, навыков и способностей, а также наличие даже самого минимального опыта активности в данной сфере [Кукушин, 2010, с. 241].

Наиболее полно проблему разделения определений «компетенция» и «компетентность» анализирует И.А. Зимняя. Она понимает данный подход, берущий свои основы от компетенции, как направленный на реальный результат, эффективный аспект, одновременно с этим считая подход, происходящий от термина «компетентность», процессом, заключающим в себе все качественные стороны личности (к примеру, мотивация). Последний из перечисленных подходов представляется как более обширный [Кукушин, 2010, с. 244].

Как уже упоминалось выше, говорение обладает самым высоким коэффициентом продуктивности среди всех видов речевой деятельности при формировании коммуникативной компетенции. Под говорением понимают форму устной коммуникации, посредством которой происходит обмен данными, передаваемыми языковыми средствами. Также говорение понимается как экспрессивный вид речевой деятельности. При помощи говорения, как и любого другого вида речевой деятельности, устанавливается взаимопонимание и осуществляется воздействие на собеседника в зависимости от коммуникативного намерения говорящего [Гальскова, Гез, 2011, с. 257]. В современной образовательной сфере целью говорения считается развитие у обучающихся способности к осуществлению устного речевого общения в разнообразных социально-различающихся ситуациях [Свалова, 2014, с. 123].

Внутренний состав говорения представлен тремя этапами:

1. Мотивационно-побудительным. На нем учащимся представляется четко сформулированная установка к заданию (осуществляется формирование высказывания).

2. Аналитико-синтетическим. В ходе работы с установкой задания учащиеся создают план высказывания, подбирают слова, фразы, составляют их в предложение.

3. Реализующим. На данном этапе обучающиеся демонстрируют результат двух предыдущих этапов – устное высказывание, как единица говорения. При обучении иностранным языкам высказывание может быть нескольких видов: первый вид, когда учащиеся заранее готовятся, составляя свой ответ (в таком случае основной задачей будет являться тренировка беглости, темпа, ритма), второй вид, спонтанное говорение, является наиболее сложным для реализации. Именно он является тем результатом, достижение которого является целью обучения говорению [Фридман, 2015, с. 41].

Как один из видов речевой деятельности, говорение имеет некоторые специфические признаки:

1. Мотивированность. Мотивом для говорения служит потребность в общении в целом или же потребность совершить данный речевой поступок (участие в речевой ситуации).

2. Активность, так как независимо от того, является человек говорящим или слушающим говорение всегда активно, т.е. человек эмоционально вовлечен в процесс говорения.

3. Целенаправленность. Каждое высказывание имеет свою коммуникативную задачу (цель высказывания), однако за всеми коммуникативными задачами есть общая цель говорения как вида речевой деятельности: воздействовать на собеседника для изменения его вербального и невербального поведения. Под вербальным поведением понимается поведение, включающее различные вербальные реакции: говорение, запоминание вербального материала и другие реакции, включающие в свой состав словесное общение. Невербальное поведение является взаимодействием между собеседниками без использования слов: мимика, жестикация и другие.

4. Связь с деятельностью, так как говорение зависит от деятельности говорящего: сфер его деятельности, событий, к которым причастен он и собеседник.
5. Связь с личностью, так как говорение также зависимо от знаний, умений и навыков учащегося, его темперамента и психологических особенностей.
6. Ситуативность. Речевая деятельность невозможна вне ситуации общения.
7. Самостоятельность.

1.2 Психолого-педагогические условия формирования и совершенствования навыков говорения на уроках английского языка в 7 классе

Говорение является многоаспектным и сложным явлением, выполняющим функцию средства коммуникации между собеседниками. В процессе обучения английскому языку говорение также выступает также как средство осуществления устной формы общения. Устная форма общения также делится на процесс аудирования и процесс говорения. При аудировании учащийся воспринимает средства иностранного языка, при помощи которых осуществляется выражение мыслей собеседником. Говорение представляет собой противоположный процесс: прежде всего появляются мысли, после этого происходит их оформление в речевое высказывание. Для успешной реализации говорения в процессе обучения преподаватель должен давать учащимся такую установку, чтобы они воспользовались иноязычными лексическими и грамматическими единицами, которые были усвоены ранее или же были изучены, но еще не усвоились [Пассов, 1989, с. 56]

Важным условием, связанным с психикой говорящего, для выработки навыков говорения, является присутствие в сознании представления о том, что должно быть сказано. Чаще всего, проблемы с говорением у учащихся возникают из-за незнания того, что и как следует сказать из-за отсутствия представления о конечном речевом высказывании, а не из-за отсутствия артикуляционно-двигательного навыка [Попова, 1985, с. 154]. Другими словами, наличие у учащихся эталона, служащего основой для построения речевого высказывания на иностранном языке, является обязательным фактором для успешного развития навыков говорения.

Кроме того, при формировании навыков говорения на уроках английского языка необходимо создание аутентичной речевой ситуации, то есть учащийся не должен воспринимать деятельность на уроке, как учебную. Достижение такого результата возможно в случае, когда педагог с самого

начала наиболее полно использует лексические и грамматические единицы изучаемого языка для общения с учащимися (приветствие, установки к заданию и другое на английском языке).

То, насколько успешным будет обучение говорению, зависит также от создания мотивации у обучающихся. Реализация данного фактора осуществляется благодаря постановке на уроке перед учащимися проблемы, связанной с реальной действительностью. Такая проблема вызывает у ученика желание обменяться своими мыслями, чувствами и интерпретировать информацию. То, есть участники общения благодаря актуальной проблеме становятся речевыми партнерами [Гальскова, Гез, 2011, с. 210].

Также на развитие навыков говорения влияет учет возрастных и психологических особенностей развития учащихся, в нашем случае, 7 класса. На среднем этапе у учащихся возрастает социальная активность, которая нацелена на усвоение образцов поведения и ценностей, учащиеся стремятся к восприятию нового, интересного. У учащихся в 7 классе развито желание видеть серьезное и искреннее отношение к их интересам без ограничения их действий со стороны взрослых. Также присутствует наличие стремления к самостоятельности, отказа от помощи. Основная психологическая потребность обучающихся 7 классов представлена в овладении формами общения [Бим, 1999, с. 167]. Поэтому обучение, в том числе говорению, осуществляется с опорой на резервы возрастного развития личности, поскольку именно становление языковой личности рассматривается в современной методике обучения иностранным языкам как конечная цель обучения. Согласно В. А. Гориной, в работах которой концепция языковой личности рассматривается наиболее полно, под языковой личностью понимают комплекс различных человеческих навыков и характеристик, которые обуславливают создание и воспроизведение человеком речевых произведений, различающихся структурно-языковой сложностью, полнотой и правильностью отражения действительности и направленностью на

определенную цель [Горина, 2015]. Из чего можно заключить, что термин «языковая личность» состоит из множества компонентов (психологический, социальный и другие), воспроизводимых посредством языка.

Языковая личность также обладает уровневой организацией, содержащей три ступени:

1. Вербальный и семантический уровень, который включает личностный словарный запас и совокупность знаний грамматики. Частицами первого уровня являются отдельные слова, поскольку они представляются как единицы вербально-ассоциативной сети.

2. Когнитивный уровень, который охватывает личностную сферу, связанную с интеллектом, и демонстрирует картину мира данной языковой личности. Составляющие данного уровня – идеи и концепты, представляющие частную картину мира языковой личности и включающие комплекс социально-культурологических ценностей, которые сформированы в определенных условиях социального опыта.

3. Мотивационный уровень, который включает цели, интересы, установки и интенции, которые определяют иерархию личностных смыслов и ценностей в языковой модели мира личности. В мотивационный уровень включены, как уже упоминалось выше, цели, мотивы, намерения, проявляющиеся в коммуникативных и деятельностных потребностях личности. Именно последний уровень является наиболее важным, потому что именно мотив обуславливает индивидуальные черты языковой личности [Горина, 2015].

Языковая личность начинает формироваться на когнитивном уровне, так как на нем становится возможным проявление индивидуального выбора, личностного предпочтения при выборе между двумя понятиями. На следующем уровне, мотивационном, происходит объединение языкового и социального компонентов личности.

1.3 Методы и приёмы обучения монологической и диалогической речи на уроках английского языка

Процесс обучения говорению состоит из формирования умений монологической и диалогической речи. К лингвистическим особенностям диалогической речи относят: использование речевых клише, наличие редуцированных форм грамматики и эмоционально-окрашенных лексических единиц. Диалогом называют разговор, в котором участвуют двое или более говорящих, с целью обмена информацией или разрешением какого-либо вопроса [Щерба, 2016, с. 105], поэтому диалог можно рассматривать в качестве процесса совместного речевого творчества, при котором речеповедение всех участников по большей части складывается из речеповедения другого (других) партнера (партнеров). Благодаря чему диалогическая речь не может быть заранее спланирована, поскольку процесс формирования устного диалогического текста спонтанен, в целом являясь реакцией на мысль партнера по общению. Согласно классификации И.Л. Бим подсистема обучения диалогической речи содержит четыре уровня: предложение, фраза; два-три взаимосвязанные предложения (сверхфразовый уровень); развернутый диалог; групповое обсуждение, дискуссия, свободная беседа [Бим, 1999, с. 167].

Существуют 2 основные стратегии обучения диалогической речи: Путь «снизу», когда обучающиеся постигают сначала отдельные речевые действия на основании ряда упражнений. Одновременно с этим учащиеся учатся соотносить речевые действия друг с другом: утверждение-переспрос, вопрос-ответ и другое. Путь «сверху» получил широкое распространение при обучении английскому языку и заключается в ознакомлении обучающихся с диалогом-образцом путем его прочтения по ролям или прослушивания (ответы на вопросы по содержанию, заполнить пробелы и другие задания). Самым важным отличием от пути «снизу» будет то, что путь «сверху» в большей степени основывается на процессах запоминания и репродукции [Гез, Фролова, 2013, с. 59].

В процессе обучения английскому языку различают стандартный и свободный диалоги. Разница между которыми заключается в том, что первый предназначен для обслуживания типовых ситуаций, чётко закрепляет роли за партнерами по общению и предполагает наличие стереотипного языкового материала (наличие формул/клише). Чаще всего такой диалог представлен мини-диалогом на какую-либо бытовую тематику, во внутреннем составе которого присутствуют выражения для заучивания. Свободный же диалог может быть организован в виде интервью, расспроса, беседы (обмена мнениями) или дискуссией [Гез, Фролова, 2013, с. 84].

Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство. Под ним понимают несколько смежных реплик, которые взаимосвязаны между собой по смыслу или благодаря лексико-грамматическим и реплико-интонационным средствам [Елухина, 2016, с. 173].

Монологическая речь имеет свои лингвистические особенности: наличие полных предложений и полных глагольных форм, отсутствие разговорных клише, построение в соответствии с логичностью и завершенность высказывания [Пассов, 1989, с. 39]. Под монологом понимают устное связное высказывание, изложение мыслей личностью [Филатов, 2015, с. 362]. Монологическое высказывание включает в свой состав ряд взаимосвязанных предложений, которые оформлены при помощи интонации и объединены общим содержанием или предметом говорения [Филатов, 2015, с. 371]. Монолог позволяет развить дисциплину мышления, умение логически мыслить и за построение высказывания наиболее доступным для собеседника способом. Данный вид устной речи является наиболее сложным и развивается позднее. Благодаря недостатку внимания к данному виду устной речевой деятельности многие обучающиеся на старших этапах обучения всё еще испытывают затруднения при построении спонтанного монолога на английском языке, но одновременно с этим свободно выстраивают диалог.

Навыки диалогической и монологической речи формируются благодаря механизмам говорения, к которым относят:

1. механизм репродукции (полной, частичной, репродукции-трансформации);
2. механизм выборки (слов, грамматических структур);
3. механизм комбинирования, который помогает формировать предложения, словосочетания, сверхфразовые единства из уже знакомого языкового материала;
4. механизм конструирования, ответственный за адекватный подбор фраз в зависимости от ситуации общения;
5. механизм упреждения, позволяющий предвосхищать структурно и по смыслу;
6. механизм дискурсивности, при помощи которого управляется процесс говорения в момент его осуществления. Он позволяет оценить ситуацию общения, принять сигналы обратной связи и сформировать решение «на ходу» [Филатов, 2015, с. 373].

Именно механизмы говорения способствуют раскрытию субъектного опыта учащихся, также ответственны за становление личностно-значимых способов познания и организацию целостности говорения.

Выводы по главе 1

Говорение является одним из самых важных видов речевой деятельности в процессе обучения иностранным языкам. С помощью говорения происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции и ее компонентов, которые позволяют понимать уместность применения языка в зависимости от различных ситуаций общения. Как экспрессивный вид речевой деятельности говорение позволяет установить понимание между партнерами по общению и воздействовать на собеседника в зависимости от коммуникативных намерений говорящего. Именно развитие у обучающихся способности к осуществлению устного речевого общения во множестве социально-различаемых ситуаций обуславливает важность говорения в образовательной сфере.

Для успешного формирования навыков говорения в процессе обучения иностранным языкам должны быть соблюдены некоторые педагогические условия: наличие эталона для речевого высказывания, создание аутентичной речевой ситуации и мотивации обучающихся, а также учтены возрастные психологические особенности учащихся 7 класса, заключающиеся в потребности овладением формами общения, отказе от помощи, самостоятельности и желании видеть серьезное отношение к их интересам.

Монологическое и диалогическое речевое высказывание являются обязательными составляющими говорения как сложного и многоаспектного вида речевой деятельности. Благодаря монологическому и диалогическому речевому высказыванию происходит накопление субъектного опыта учащихся и становление личностно-значимых способов познания, что подтверждает важность формирования навыков говорения в процессе обучения английскому языку.

2. Опоры, используемые при формировании и совершенствовании навыков говорения на уроках английского языка

2.1 Понятие «опора» при обучении английскому языку

Применение опор упрощает процесс общения на иностранном языке, увеличивает мотивацию учащихся и позволяет легче настраивать учащихся на самостоятельность во время учебного процесса [Коньшева, 2004, с. 294], так как их использование при обучении говорению позволяет ускорить понимание учащимися нового учебного материала. Благодаря опорам активизируются эмоциональная и рациональная сферы мозга и в процессе обучения задействуются все анализаторы. Правильно построенные опоры позволяют не только усвоить ранее неизвестный материал, но и вспомнить его, если возникает необходимость их применения.

В современной лингводидактике термин «опора» интерпретируется по-разному, однако к наиболее часто применяемым относится определение данное И.Л. Бим: «опоры это особого рода стимулы, помогающие сформулировать общее направление содержания высказывания, адекватность высказывания теме, логичность построения высказывания и количественную достаточность в раскрытии темы» [Бим, 1999, с. 151]. Также широкое распространение получило следующее определение данного термина: некоторые ориентиры, способствующие концентрации внимания учащихся на предмете обучения [Свалова, 2014, с. 122]. Иными словами, опоры можно рассматривать в качестве мысле-речевых ориентиров, позволяющих сузить поисковую сферу до разумных пределов, сформулировать мысленное высказывание более широко, устранить неопределенность из мыслительной деятельности и ошибки из речевых высказываний. Кроме того, данный термин также интерпретируется современными методистами как «схема определенного высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению

высказывания»[Машлыкина, 2014]. В нашем исследовании мы будем основываться на понимании термина «опора», предложенном И.Л. Бим.

Опора представляет собой стандарт для высказывания, но одновременно с этим не должна исчезать ее способность ограничивать вариации речевого высказывания на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. [Барбакова, 2009]

Некоторые ученые-методисты рассматривают определение «опора», как феномен, содействующий подкреплению во всех языковых и речевых сферах, который, помимо прочего, создает условия для более обширного формирования предметного содержания речи и более богатого арсенала средств ее выражения учащимися. Они указывают верное направление мысли и помогают расширить ее. Для учащихся важным в опоре представляется то, что она предоставляет основу извне для действия изнутри. [Барбакова, 2009]

Таким образом, опоры важны благодаря тому, что они задают направление мыслительной деятельности обучающегося. Данный фактор позволяет соотносить опоры с конечными целями образовательного процесса через формирование благоприятной обстановки для осуществления целей обучения иностранным языкам, то есть построение образовательного процесса осуществляется таким образом, чтобы привести к поэтапной эволюции знаний в навыки, а позже и навыков в умения [Соловова, 2013, с. 162]

Обобщенно опоры представляют собой некий инструмент для управления направлением мыслительной деятельности в течение всего учебного процесса и, кроме того, способ осуществления трансформации руководства преподавателя над учащимися в процессе обучения в руководство самими учениками своей деятельностью в рамках образовательного процесса. Благодаря этим факторам опора приводит к стимулированию интереса и повышению продуктивности деятельности.

2.2 Роль опор при совершенствовании навыков говорения

Под целью формирования коммуникативной компетенции среди современных ученых-методистов понимается состоявшийся коммуникативный акт. Для достижения подобной цели средствами служат компоненты, составляющие коммуникативные компетенции. Самой главной составляющей (компонентом) при развитии иноязычной коммуникативной компетенции является языковая компетенция, поскольку именно она ответственна за представление об изучаемом языке и стране изучаемого языка, основанное на обширном усвоенном языковом материале, и правильного комбинирования форм грамматики и синтаксиса, а также правильного восприятия и осмысления различных речевых отрезков, которые построены согласно правилам изучаемого языка. Языковая компетенция означает владение фонематическими, орфографическими, лексическими и грамматическими средствами.

Применение опор является самым эффективным способом обучения навыкам говорения в процессе формирования коммуникативной компетенции, так как позволяет преодолеть ряд трудностей в коммуникативной сфере. Например, при составлении описания чего-либо, диалога-расспроса и другого [Барбакова, 2009].

Опоры также являются стимулом для речевых высказываний и образец для полного и правильного оформления высказывания [Машлыкина, 2014], для построения общения на иностранном языке как в повседневной жизни, так и в профессиональном плане. Другими словами, являются основой для поэтапного, равномерного формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения навыкам говорения.

2.3 Интеграция изобразительных опор в процесс обучения монологической и диалогической речи

Задачей опор в процессе обучения иностранному языку и, в частности, при формировании навыков говорения является предоставление неких сведений в той или иной степени развернутости, которые, тем не менее, по сути своей будут лишь стимулом к рассуждениям, педагог же в подобной ситуации лишь регулирует направление ассоциаций, вызванных этими сведениями.

Важность опор при обучении иностранному языку подчеркивает тот факт, что они позволяют вызвать в памяти схожие примеры из опыта в речевом общении и просто из жизни. [Барбакова, 2009]

Важным свойством опор является то, что они обязательно несут в себе какие-либо сведения. Различается лишь их информативность – она может быть исчерпывающей или недостаточной, точной или примерной в зависимости от этапа обучения, на котором применяется данная опора. К примеру, на младшем этапе изучения иностранного языка, она будет представлять собой детальное описание и последовательность действий, если же брать старшую ступень обучения, то тут опора будет представлена скорее как определенного рода намек, не дающий четких инструкций, но при этом позволяющий направить мысли в нужном направлении [Соловова, 2014, с. 166].

С помощью опор у преподавателя появляется возможность формировать у учащегося правильный настрой, позволяющий его мыслительной деятельности протекать в нужном для учебного процесса направлении, но не влиять на содержание высказывания и самостоятельность речи. То есть, преподаватель контролирует предметное содержание и смысл при помощи опор. Под предметным содержанием в данном случае понимается непосредственное содержание высказывания, которое предстоит выразить или осмысливать, а понятие «смысл» представляет собой

косвенное изображение важности, которую имеют для учащегося изучаемые явления [Попова, 1985, с. 120].

Одна из наиболее важных классификаций опор предоставлена В.Б. Царьковой. Она делит опоры на три подгруппы в зависимости от того, насколько в них раскрывается информация. Прежде всего, это максимальные опоры. Примерами данной подгруппы служат разнообразные аутентичные и учебные микротексты, серии рисунков и прочее. Далее следуют опоры, именуемые расширенными подсказками. К последней категории относятся минимальные опоры, в содержании которых нет прямого побуждения к действию, а информация представлена в виде намёков и должна привести в конечном итоге к самостоятельной мыслительной деятельности учащегося.

Существует также иная классификация опор. Данная классификация дополняет классификацию опор В.Б. Царьковой следующими видами опор: объективные и субъективные. Объективные опоры предоставляются преподавателем учащемуся и не требуют доработок, субъективные же относятся к индивидуальным опорам, поскольку их содержание состоит полностью из кратко изложенного самим обучающимся материала, то есть учащийся сам выделяет значимые части в изучаемом материале и систематизирует их, превращая в опоры. Однако, умение вырабатывать учащимися субъективные опоры является не осуществимым без первичного ознакомления с объективными. Эффективность субъективных опор, безусловно, превышает эффективность объективных благодаря уже вышеупомянутой индивидуальности [Барбакова, 2009].

Однако наиболее полной является классификация Е.П. Пассова и В.Б. Царьковой. Они дифференцируют опоры в зависимости от их ориентированности на содержательную и смысловую составляющие высказывания. В основу данной классификации положено различие на уровне значений и на смысловом уровне. Подводя итог вышесказанному, опоры дифференцируются на следующие виды: содержательные, которые основываются на действительной составляющей высказывания, и

смысловые, которые предназначены для того, чтобы обнаружить взаимосвязь с контекстом и смысловой составляющей высказывания.

В свою очередь, данные опоры также делятся на словесные и изобразительные. Разница между этими двумя видами опор в том, из чего они состоят – из слов или изображений посредством чего они осуществляются. Часто словесные опоры понимаются как ориентиры речевой деятельности, ограничивающие поисковые зоны, способствующие расширению мысли в заданном направлении [Попова, 1985, с. 132].

К словесным содержательным опорам относятся различные микро-тексты и тексты, как зрительные так и аудитивные, а также логико-синтаксические схемы (структурные схемы программы речевого высказывания). К словесным смысловым опорам относят многочисленные речовки (короткое текстовое высказывание, которое выражает идею одного или нескольких человек и скандируется на различных собраниях), поговорки и афоризмы.

Из вышеперечисленного списка классификации опор подробнее мы остановимся на изобразительных опорах, так как они были выбраны для разработки упражнений при формировании навыков говорения. Под «изобразительными опорами» понимают опоры, которые воспринимаются благодаря зрению. Группа изобразительных (визуальных) опор включает:

Содержательные изобразительные опоры: различные видео- и фотоматериалы, кроки (наскоро сделанные наброски, которые передают самые характерные черты изображаемого объекта), и рисунки. Несмотря на кажущуюся легкость в применении данного вида опор, ведь такая установка как «описать картинку» не будет содержать в себе коммуникативную направленность, и у учащихся может возникнуть затруднение, поскольку причина для описания картинки неясна. Описанию должно подлежать что-то, что учащиеся не наблюдают на картинке, что-то, что им нужно вообразить, домыслить самостоятельно [Пассов 1989, с. 261]. Смысловые изобразительные опоры: диаграммы, таблицы, схемы, ребусы и карикатуры.

Применение подобного рода опор весьма востребовано, поскольку позволяет при обучении говорению отображать материал упорядоченно, кроме того, данным опорам свойственна категория обобщенности.

Применение опор при обучении говорению в процессе формирования коммуникативной компетенции помогает развить разноплановые аспекты, относящиеся к продуктивному мышлению. Во-первых, мыслительный процесс систематизируется вследствие осмысления сведений во время первичного восприятия. Во-вторых, происходит совершенствование механизмов памяти и усовершенствование запоминания информации из-за более наглядного отражения знаний на естественном языке в кратком виде. В-третьих, улучшается эффективность работы интуитивного мышления и путей сокращения и полного раскрытия информации. И, в-четвертых, развивается межполушарный «диалог», поскольку за запоминание признаков изучаемого материала ответственно левое полушарие, а за закрепление за ним внешних составляющих – правое. Однако также следует упомянуть, что чрезмерное использование опор может создать ложную иллюзию благополучия, поскольку учащиеся начнут слишком полагаться на опоры и произойдет частичная редукция мыслительной деятельности [Аткинсон, 1981, с. 248].

В процессе обучения монологической и диалогической речи на разных этапах обучения используются различные виды опор.

На младшем этапе, прежде всего, происходит актуализация материала изучаемого языка при помощи диалогов, затем следует обучение монологической речи по картинке или по серии картинок. Однако следует отметить, что на данном этапе обучения такие высказывания не представляют коммуникативной ценности, и служат в качестве средства обучения иностранному языку. Благодаря им, учащиеся используют ранее изученный или изучаемый языковой материал самостоятельно в иноязычной речи с использованием в качестве опор визуально представленные предметы, лица или стандартизированные ситуации речи. После перечисленных выше

заданий следует задание по описанию обучающимися окружающей обстановки (класса, своей комнаты/дома, улицы). Также типичным для использования на данном этапе обучения представляется сочетание изобразительной опоры со словесной (картинка + микротекст).

В 6-7 и 8-11 классах также используются изобразительные опоры, поскольку они наглядны, ситуативны, но качество владения монологической и диалогической речевой деятельностью существенно возрастает.

Дидактический потенциал изобразительных опор в процессе обучения говорению заключен в приближенности к эмоциональному опыту обучающихся посредством того, что учащемуся знакомы образы и представления объектов/ предметов окружающего мира, используемые в изобразительных опорах. Чаще всего, при использовании содержательных изобразительных опор в процессе обучения говорению используются одна или несколько картинок, с сюжетом, который связан с ситуациями из реальной жизни учащегося (ситуации из повседневной жизни: в школе, дома и многие другие). Дидактический потенциал смысловых изобразительных опор, который наиболее часто представлен различными схемами, заключается в соединении свойств внешних и внутренних форм образной наглядности. Смысловая изобразительная опора не только представлена в качестве образа восприятия, максимально приближенного к эмоциональному опыту учащегося, но и в процессе применения учащимися на практике плавно перетекает в структуру, служащую основой для построения связанного и логического высказывания.

2.4 Практическая часть: использование изобразительных опор в процессе формирования и развития навыков говорения в 7 классе

Разработка заданий с применением изобразительных опор в процессе развития навыков говорения осуществлялась в рамках темы «Work & Play» Module 1 УМК «Starlight. Английский язык. 7 класс» К.М. Барановой, Дж. Дули и других.

Апробация проводилась в 7 «А» классе, состоящем из 14 обучающихся. Английский язык преподается в данном классе 4 года, его изучению отводится 5 уроков еженедельно (приложение А).

Для выявления исходного уровня владения навыками говорения у обучающихся 7 «А» класса был проведен тест входного контроля навыков говорения по теме «Work & Play» Module 1 без использования изобразительных опор. Задачей учащихся было внимательно прочесть задание и пункты к нему, продумать план монолога, опираясь на пункты, но не писать его полностью. Карточка с заданием выглядела следующим образом:

You are going to give a talk about one of those jobs: teacher, police officer, doctor, shop assistant. You will speak for not more than 1 minutes (5-7 sentences). You have 1-1,5 minutes to prepare your answer.

Remember to say:

1. What people do at that job.
2. What is the most difficult part of the job.
3. How much money people earn at that job.

Затем учащиеся делятся на пары и им также выдается карточка с заданием на проверку развития навыков говорения. Учащиеся также должны внимательно прочесть задание и вопросы, которые надо будет задать партнеру. Диалог ведёт в течении 1-1,5 минут и должен составить по 7-8 реплик с каждой стороны. Карточка с заданием выглядела следующим образом:

You are going to make a dialog about your future profession. Choose some jobs: surgeon, judge, nurse, police officer, flight attendant, shop assistant. You will speak for not more than 1 minute (7-8 questions and answers for every speaker). You have 1,5 minutes to prepare your answer and discuss 2-3 jobs.

Include:

1. Pros and cons of these jobs.
2. Which job do you like and why.
3. By the end of the dialog choose only one profession, which you want to choose.

После проведения теста входного контроля на уровень владения навыками говорения выяснилось, что исходный уровень владения навыками говорения у учащихся 7 «А» класса является средним. Навыки говорения обучающихся оценивались согласно критериям ФГОС [Федеральные Государственные..., 2010]:

1. Уровень владения можно считать высоким, если отсутствуют грамматические ошибки при составлении монологического/диалогического высказывания, в устном высказывании присутствует лексический материал по тематике раздела, присутствует наличие умения выражать собственные мысли связно.
2. Уровень владения считается средним, если присутствует наличие умения выражать свои собственные мысли связно с небольшими затруднениями при спонтанном высказывании, присутствуют незначительные грамматические ошибки.
3. Уровень владения навыками говорения считается низким, если учащийся может выражать свои мысли лишь за счет неполных ответов на заданные вопросы, строить монолог удастся лишь с значительными затруднениями, присутствуют ошибки, а высказывание своего мнения является невыполнимой задачей.

Согласно полученным измерениям изначально уровень владения навыками говорения у обучающихся был выявлен следующий: 2 (14,28%)

учащихся имели низкий уровень (соответствующий отметке «2»), 7 (50%) обучающихся средний (соответствующий отметке «3») и 5 (35,72%) – высокий (соответствующий отметкам «4» и «5»). В процессе обучения были выявлены следующие трудности:

1. Сложности построения предложений (грамматически правильных или последовательно выражающих мысли обучающихся в монологическом высказывании).
2. Ограниченный вокабуляр по тематике изучаемых разделов.
3. Страх ошибиться, что затормаживает процесс говорения или делает его невозможным без предварительной подготовки.

Результаты развития навыков говорения представлены в соответствии с рисунком 1.

Рисунок 1



Следовательно, большая часть учащихся показала средний уровень развития навыков говорения: 50% всех опрошиваемых при составлении монологического или диалогического высказывания выполняют данное задание на «3», 35,72% обучающихся способны выполнить на «5» и «4», количество же обучающихся, которые не смогли справиться с поставленной задачей, иначе говоря, выполнили задание на «2» составляют 14,28% от всех участвовавших в исследовании обучающихся.

Перечисленные выше данные приводят нас к выводу, что навыки говорения не развиты у обучающихся 7 «А» класса в достаточной степени и не соответствуют требованиям ФГОС, поэтому нами были разработаны

задания с использованием изобразительных опор, которые позволяли бы повысить интерес учащихся к процессу обучения и улучшить их навыки говорения.

Динамика и информативность уроков на среднем этапе обучения очень высоки. Ведь совместно с повторением ранее пройденного происходит усвоение нового лексического материала. Вышеперечисленные факторы позволяют прийти к выводу, что применение опор на среднем этапе является востребованным. Из всех видов опор нами были выбраны изобразительные опоры, поскольку при проведении теста на тип восприятия среди учащихся седьмого класса было выявлено, что большая часть учащихся является визуалами, и использование изобразительных опор в процессе обучения говорению при формировании коммуникативной компетенции представляется наиболее эффективным.

При работе с разделом «Work & Play» идет работа с применением схемы, которая позволит систематизировать новую лексику из раздела и при этом продуктивно использовать ее в монологической речи. Фрагмент урока, на котором применялось данное задание представлен в таблице 1.

Таблица 1

Этапы работы	Содержание этапа		
	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	УУД
Отработка нового лексического материала	<p>Задача – научить учащихся применять изученные лексические единицы с выходом в речь (монологическое высказывание)</p> <p>Преподаватель выводит на экран проектора схему (приложение Б):</p> <p>- Now, children, look at the screen. You are to describe</p>	<p>Задача – употребить изученные структуры в монологической речи, отработать новый материал.</p> <p>Учащиеся изучают схему, выведенную на экран. Затем выбирают одну из профессий и презентуют перед классом.</p> <p>-</p>	<p>Коммуникативные:</p> <p>Научить умению слушать, понимать, анализировать речь учителя и одноклассников и высказыванию собственного мнения.</p> <p>Регулятивные:</p> <p>использовать речь для регуляции своего действия.</p>

	one profession at page 8 (приложение Г) in your student's book, using this schema. You have 5 minutes to prepare the task.		Личностные: формировать толерантность и уважение к собеседнику, умение оценивать правильность выполненного задания, уметь формулировать своё отношение к предмету деятельности
--	--	--	---

Данная схема является субъективной смысловой опорой для формирования навыков говорения, что позволяет учащемуся сосредоточить своё внимание на оформлении смыслового содержания изученными ранее языковыми средствами и тем самым облегчить построение монологического высказывания.

Затем, когда учащиеся не только ознакомились с новым лексическим материалом данного раздела, но и усвоили его, учащимся выдается более свернутая визуальная опора, в виде диаграммы (приложение Д) для контроля полноты освоения. Фрагмент урока с использованием диаграммы представлен в таблице 2.

Таблица 2

Этапы работы	Содержание этапа		
	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	УУД
Этап закрепления нового лексического материала	Задача – закрепить использование изученных лексических единиц с выходом в речь Учитель раздает учащимся распечатки с изображением диаграммы (приложение В): - Well done. Look at the	Задача – научиться использовать изученную лексику в диалогической форме. Учащиеся изучают полученную диаграмму, распределяют между собой пункты графика и выбирают важнейший	Коммуникативные: Научить умению задавать вопросы, необходимые для организации речевой деятельности в условиях инициативного сотрудничества с партнером. Регулятивные: использовать речь для

	<p>paper. You should use this diagram to make the dialog. In this dialog you should talk about all important things in job for you. And at the end choose one the most important for you. You have 2 minutes to choose things and present your dialog to the class.</p>	<p>пункт. Затем выходят к доске и презентуют классу.</p>	<p>выражения своей позиции Личностные: формирование культурной грамотности в процессе диалогической речи</p>
--	---	--	--

После применения приведенных выше заданий с изобразительными опорами в процессе формирования навыков говорения в качестве выходной формы контроля учащимся было предложено контрольное высказывание посредством карты памяти, которая послужила основой для построения диалогического высказывания учащимися.

Под «картой памяти» сегодня понимают схему, внутренний состав которой представлен в виде центрального образа и основных тем, которые с ним связаны и расходятся от него в виде ответвлений [Машлыкина, 2014]. Часть урока, которая показывает применение карты памяти во время урока представлена в таблице 3.

Таблица 3.

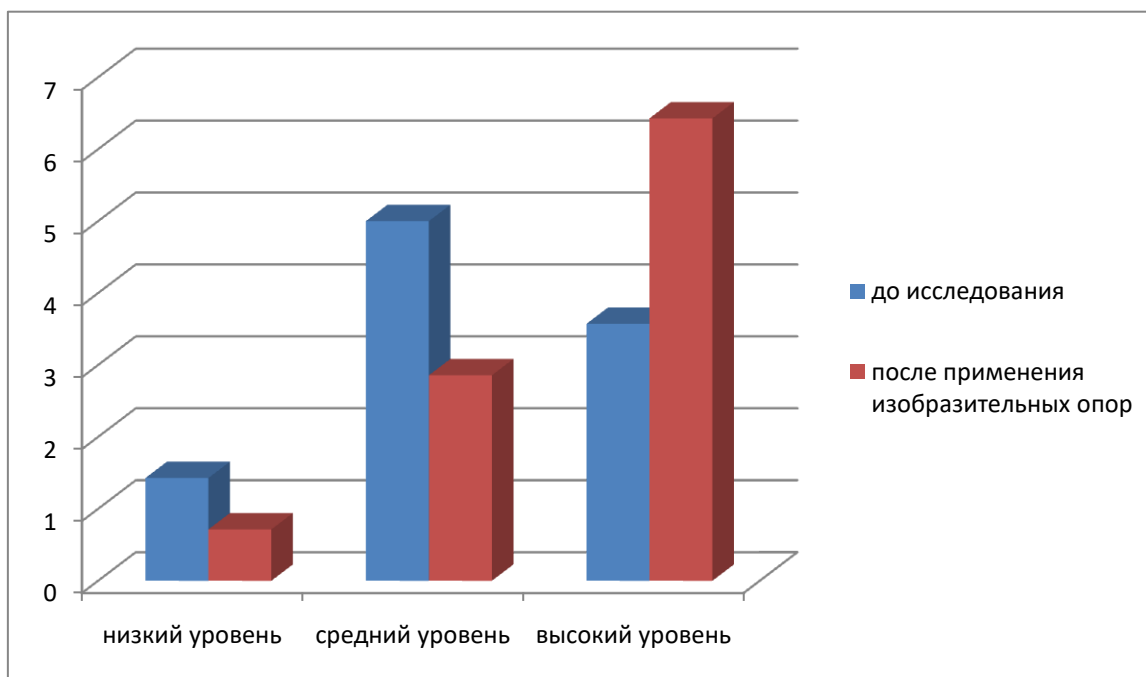
Этапы работы	Содержание этапа		
	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	УУД
<p>Этап закрепления нового лексического материала</p>	<p>Задача – закрепить использование изученных лексических единиц с выходом в речь</p> <p>Учитель раздает учащимся распечатки с изображением карты памяти (приложение Г):</p> <p>- Look at the paper. You</p>	<p>Задача – научиться использовать изученную лексику в диалогической форме.</p> <p>Учащиеся изучают полученную карту памяти, обсуждают все представленные подтемы и выбирают важнейшую из</p>	<p>Коммуникативные: Научить умению задавать вопросы, необходимые для организации речевой деятельности в условиях инициативного сотрудничества с партнером.</p> <p>Регулятивные: использовать речь для</p>

	<p>should use this scheme to make the dialog «Flight attendant». In this dialog you should talk about 6-7 branches, which you see here. And at the end choose one the most important. You have 8 minutes to prepare a dialog and present your dialog to the class.</p>	<p>них. Затем выходят к доске и презентуют классу.</p>	<p>выражения своей позиции Личностные: формирование культурной грамотности в процессе диалогической речи</p>
--	--	--	--

На заключительном этапе исследования, когда учащиеся воспользовались предложенными изобразительными опорами, было выявлено улучшение навыков говорения при построении монологической и диалогической речи. Анализируя результаты контрольного высказывания 9 обучающихся продемонстрировали высокий уровень владения навыками говорения, ответив на «4» и «5», 4 опрашиваемых ответили на «3», показав средний уровень, и 1 обучающийся показал низкий уровень, ответив на «2».

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что использование изобразительных опор в процессе обучения иностранным языкам значительно улучшает навыки уровня владения навыками говорения и позволяет обучающимся учащимся лучше формулировать свои мысли посредством наличия стандарта для построения речи. 64,29% учащихся 7 «А» класса показали высокий результат, 28,57% учеников продемонстрировали средний уровень владения навыками говорения, и низкий уровень владения данными навыками показал один обучающийся, составивший 7,14% от всех опрашиваемых. Динамику улучшения уровня владения навыками говорения после применения изобразительных опор в процессе обучения английскому языку в 7 классе и уровень владения навыками говорения до апробации заданий с применением изобразительных и можно увидеть в рисунке 2.

Рисунок 2.



На данной диаграмме продемонстрировано улучшение навыков говорения при использовании изобразительных опор в процессе обучения. Исходя из приведенных выше данных, можно заметить, что низкий уровень владения навыками говорения наполовину снизился (на 7,14%), средний уровень владения навыками говорения также на 21,43%, в то время как высокий уровень владения навыками говорения значительно увеличился (на 28,57%). Данный результат демонстрирует эффективность применения изобразительных опор в процессе обучения за счет повышения мотивации обучающихся и упорядоченности применяемых знаний и, одновременно с этим, предоставлением свободы мыслей для учащихся с единовременным направлением их мыслей в правильном векторе. Навыки говорения обучающихся 7 «А» класса улучшились, и видна положительная динамика.

Выводы по главе 2

Опоры – важная часть современного процесса обучения иностранным языкам при формировании навыков говорения, потому что они позволяют ускорить понимание нового учебного материала, актуализируют эмоциональную и рациональную сферы мозга и позволяют задействовать в процессе обучения все анализаторы. Именно благодаря правильно построенным опорам обучающиеся имеют возможность усвоить ранее неизвестный материал, а затем вспомнить его при необходимости.

Несмотря на то, что опора представляет собой стандарт для построения высказывания, ее способность предоставлять вариации для речевых высказываний на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказываний является очень важной.

Кроме того, опоры соотносятся с конечными целями образовательного процесса через формирование условий поэтапной эволюции знаний в навыки, а затем навыков в умения. С помощью опор в процессе обучения иностранным языкам преодолеваются коммуникативные трудности. Задачей их использования при формировании навыков говорения является предоставление сведений в той или иной степени развернутости, представляют собой направление рассуждений.

В 6-7 классах именно применение изобразительных опор представляется наиболее эффективным, так как они наглядны, ситуативны и содержат минимум информации, что дает обучающимся больше свободы в формулировании ответа и направлении мыслительной деятельности. В результате возрастает уровень владения монологической и диалогической речевой деятельностью.

Заключение

Суммируя все приведенные выше сведения, мы установили, что выбранная тема является сегодня актуальной из-за сложностей, связанных с формированием навыков говорения на уроках английского языка в 7 классе. Для преодоления возникающих трудностей нами был разработан комплекс заданий с использованием изобразительных опор, который позволяет:

1. Повысить уровень владения навыками говорения учащимися 7 класса;
2. Повысить уровень мотивации обучающихся;
3. Значительно сократить время на выполнение заданий по составлению монологического или диалогического высказывания.

Разработанный комплекс заданий прошел апробацию во время практики и был положительно оценен (приложение А).

В первой главе были раскрыты понятия, включенные в название темы выпускной квалификационной работы. В частности: говорение было рассмотрено как форма речевого общения и неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции, были рассмотрены составляющие говорения и признаки, показывающие говорение как вид речевой деятельности; было раскрыто понятие «диалогическое высказывание» и «монологическое высказывание»; раскрыты особенности формирования и совершенствования навыков говорения на уроках английского языка в 7 классе;

Во второй главе дано определение понятию «опора», представлена классификация опор и их дидактический потенциал, проанализированы способы применения опор на уроках английского языка в 7 классе; а также представлена практическая часть: был выявлен уровень владения навыками говорения учащимися 7 «А» класса до применения изобразительных опор в процессе обучения английскому языку, разработаны изобразительные опоры и рекомендации по их применению при обучении говорению на уроках английского языка в 7 классе, а также представлены результаты влияния применения изобразительных опор при формировании навыков говорения в процессе обучения английскому языку.

Использованные в процессе апробации задания с изобразительными опорами для формирования и развития навыков говорения на уроках английского языка, приводят к выводу, что применение изобразительных опор является необходимым в обучении говорения, потому что они позволяют углубить понимание, обеспечить осознание формы, значения и употребления нового материала в процессе выполнения заданий с их использованием, выделить характерные признаки материала, помогают рационализировать предлагаемые преподавателем задания, сформировать у обучающихся алгоритм действий по самостоятельному добыванию знаний.

В работе представлены фрагменты плана уроков по обучению говорению на иностранном языке с применением изобразительных опор. Данные фрагменты согласованы с теоретическими основами применения опор в процессе формирования и развития навыков говорения на уроках английского языка и могут быть использованы на уроках в 7 классах общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Алексеева Е.М., Сергеева Н.Н. Метод ассоциограмм как средство выявления лингвокультурных и ментальных особенностей России и стран изучаемого языка в рамках курса «иностраный язык»// Педагогическое образование в России. 2016 №1. С. 204-207 [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25718580> (дата обращения: 30.05.2018).
2. Аткинсон Р.А. Человеческая память и процесс обучения. М.: Прогресс. 1981. 526 с.
3. Барбакова Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-ponyatie-opory-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.12.2017).
4. Батыщева С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т.3, М.: АПО. 2016. 488 с.
5. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение. 1999 С. 278.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2011. 336 с.
7. Гез Н.И. Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2013. 256 с.
8. Горина В.А. Формирование языковой личности в условиях преподавания второго иностранного языка: электрон. журн. 2015. № 4 Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-yazykovoy-lichnosti-v-usloviyah-prepodavaniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 19.04.2018).
9. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. М.: Просвещение, 2016. 231 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
11. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку: Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс. 2004. 175 с.
12. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. М.: Академия. 2010. 352 с.
13. Кукушин В.С. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Ростов-на-Дону: «Феникс». 2010. 336 с.
14. Лебедев О.Е. Компетентность в изучении языка // Школьные технологии. 2004. №5 7-11 с.
15. Максимова И.Р., Мильруд Р.П. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе: науч.-метод. журн. 2017. №7 2-11 с.
16. Машлыкина Н.Д. Использование речевых опор в процессе обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 [Электронный ресурс] URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15544> (дата обращения: 19.12.2017).
17. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство материалы II Междунар. науч. конф. 2012. М.: Буки-Веди [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 19.12.2017).
18. Мишенева Ю.И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. №8. С. 31 – 35. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2014/14600.htm>. (дата обращения: 08.12.2017).
19. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. - 276 с.

- 20.Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, 2014, 640 с.
- 21.Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. - Диссертация на соискание учебной степени кандидата пед. наук. Ленинград. 1985 С. 220
- 22.Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2012. 224 с.
- 23.Российская Федерация. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: офиц. текст. Электронный ресурс. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 20.03.2018).
- 24.Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике: монография. М.: Еврошкола, 2012. 233 с.
- 25.Свалова Е.В. Типология трудностей обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014 №10. 120-124 с.
- 26.Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2013. С.239
- 27.Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб. Пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 416 с.
- 28.Фридман, А. М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 2015. –80 с.

29. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/index.php (дата обращения: 23.12.2017).
30. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. М.: Просвещение, 2016. 160 с.

Приложение А

Справка об апробации выпускной квалификационной работы

Справка

о внедрении результатов выпускной квалификационной работы Заварзиной Е.Е. на тему «Изобразительные опоры как средство совершенствования навыков говорения на уроках английского языка в 7 классе»

Настоящим подтверждаем, что методическая разработка урока по теме «Work & Play» к УМК «Starlight. Английский язык» для 7 класса общеобразовательных учреждений авторов: К.М. Барановой, Дж. Дули была внедрена в образовательный процесс МАОУ Гимназии №9. Разработка урока с использованием изобразительных опор с целью совершенствования навыков говорения учащихся включала в себя такие виды изобразительных опор как «диаграмма», «схема», «карта памяти» и «серия фотографий».

Использование предложенной автором разработки позволило оптимизировать процесс обучения, повысить познавательный интерес учащихся к изучению иностранного языка и способствовало формированию речевых навыков.

Вышеизложенное позволяет рекомендовать материалы Заварзиной Е.Е. к использованию в образовательном процессе на уровне основного общего образования.

Директор МАОУ Гимназии №9
М.П.
Преподаватель английского языка

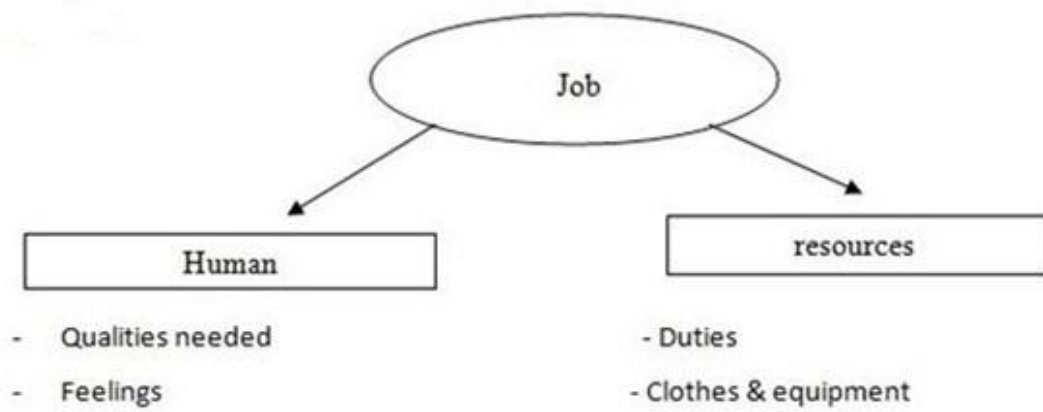


Г.Г. Гассан

Л.Г. Лопатина

Приложение Б

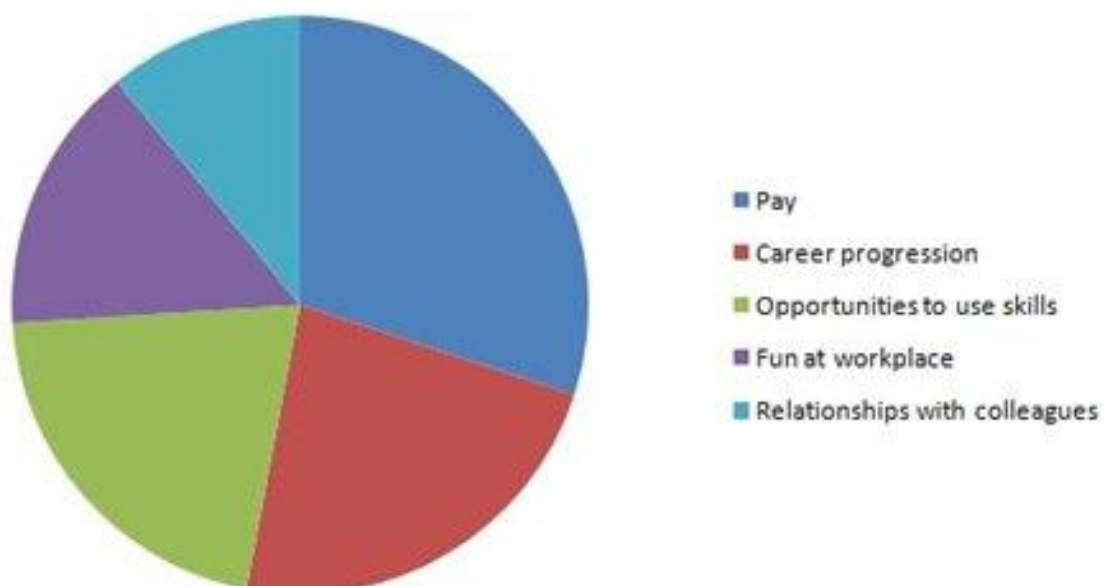
Рисунок 3 – Изобразительная опора «Схема»



Приложение В

Рисунок 4 – Изобразительная опора «Диаграмма»

The most important things in the job



Приложение Г

Рисунок 5 – Изобразительная опора «Карта памяти»

