

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального 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

Беляева Татьяна Андреевна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Обучение устным речевым высказываниям в процессе моделирования иноязычной коммуникации через контекстуализацию метода полного физического реагирования в основной школе

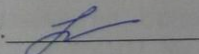
Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Образовательная программа «Инновационные технологии в иноязычном образовании»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

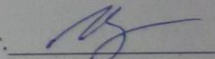
Заведующий кафедрой

к. пед. наук, доцент Майер И.А.

« 20 » 11 2018 г. 

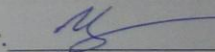
Руководитель магистерской программы

к. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

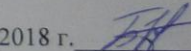
« 16 » 11 2018 г. 

Научный руководитель

к. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« 16 » 11 2018 г. 

Обучающийся Беляева Т.А.

« 16 » 11 2018 г. 

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические предпосылки моделирования иноязычной коммуникации на основе метода полного физического реагирования при обучении иностранным языкам в основной школе	8
1.1. Иноязычная коммуникация в теории и практике обучения иностранным языкам в основной школе.....	8
1.2. Условия контекстуализации метода полного физического реагирования в процессе моделирования иноязычной коммуникации.....	17
Выводы по главе 1	28
Глава 2. Разработка и апробация модели обучения устному речевому высказыванию на уроке английского языка в 5 классах на основе метода полного физического реагирования (УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс)	31
2.1. Психолого-дидактические основы процесса обучения устным речевым высказываниям на уроке иностранного языка в основной школе.....	31
2.2. Результаты эксперимента по апробации модели обучения устному речевому высказыванию на уроке английского языка на основе метода полного физического реагирования в 5 классах МБОУ СОШ № 10 им. Ю. Овчинникова (г. Красноярск): УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс.....	54
Выводы по главе 2	80
Заключение	83
Библиография	84
Приложение А	89
Приложение Б	91
Приложение В	92
Приложение Г	93
Приложение Д	94
Приложение Е	95
Приложение Ж	96

Введение

Актуальность исследования. В рамках процесса глобализации с каждым днём необходимость изучения иностранных языков становится все более очевидной. Современное общество находится в поиске новых форм и методов обучения, способных не только обучить иностранному языку, но при этом и сделать уроки интересными, повысить мотивацию и интерес обучающихся к изучению иностранного языка. В традиционной методике обучения иностранным языкам основная масса информации зачастую преподносится в виде текста в учебнике или рассказа учителя. В противоположность этому, метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response), который является попыткой донести нужную информацию и помочь ее усвоить ученикам через все основные каналы восприятия и подходит для кинестетиков, аудиалов и визуалов.

Тем не менее, использование метода полного физического реагирования TPR (Total Physical Response) при обучении устным речевым высказываниям на иностранном языке с целью развития иноязычной коммуникации рассмотрено, по нашим данным, в недостаточной степени, что позволило определить **тему исследования:** «Обучение устным речевым высказываниям в процессе моделирования иноязычной коммуникации через контекстуализацию метода полного физического реагирования в основной школе».

Объектом исследования является иноязычная коммуникация.

Предмет исследования – обучение устному речевому высказыванию.

Цель исследования – разработать и апробировать на практике модель контекстуализации метода полного физического реагирования при обучении устному речевому высказыванию в процессе моделирования иноязычной коммуникации.

Задачи:

- дефинировать понятие иноязычная коммуникация;

- определить условия использования метода полного физического реагирования;
- изучить и описать особенности обучения иностранным языкам в основной школе;
- разработать модель обучения устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка в основной школе;
- провести эксперимент по апробации модели обучения устному речевому высказыванию на уроке английского языка в 5 классах МБОУ СОШ № 10 им. Ю. Овчинникова;
- проанализировать данные эксперимента и дать рекомендации по внедрению модели обучения устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка в основной школе.

Теоретическую базу исследования составляют положения, изложенные в трудах по методике обучения иностранным языкам: И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Е.Н. Соловова, Н.Д. Гальскова, В.М. Филатов; исследованию иноязычной коммуникации: В.Н. Базылев, С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева, В.П. Конецкая, А.В. Олянич, О.В. Попова, А. Л. Гуркина; исследованию метода полного физического реагирования на уроке иностранного языка: Дж. Ашер, Е.А. Покровская, А.А. Алтынбаева.

Методы исследования:

- теоретические методы исследования: критический анализ лингвистической, психолингвистической, психологической литературы по проблеме исследования и обобщение результатов исследований, касающихся иноязычной коммуникации в целом, а также исследования метода полного физического реагирования.
- эмпирические методы: мониторинг за учебным процессом с целью выявления индивидуальных особенностей, уровня навыков и умений обучающихся в навыках устных речевых высказываний; моделирование процесса обучения иноязычной коммуникации через контекстуализацию метода полного физического реагирования в основной школе;

- диагностические методы (эксперимент, диагностирование);
- методы статистической обработки данных опытного обучения.

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, которая доказала правильность **гипотезы**: создание условий контекстуализации метода полного физического реагирования на уроке иностранного языка в основной школе обеспечит достижение высокого уровня овладения устным речевым высказываниям, так как контекстуализация метода полного физического реагирования позволит осуществить процесс моделирования иноязычной коммуникации.

Результаты и их новизна:

Дана методическая характеристика иноязычной коммуникации и уровней овладения устными речевыми высказываниями в основной школе. Созданы условия контекстуализации метода полного физического реагирования на уроке иностранного языка в основной школе. Даны результаты диагностирования обучающихся по окончании апробации эксперимента. Также был разработан ряд рекомендаций для преподавателей основной школы, которые помогут реализовать принципы метода полного физического реагирования на уроке английского языка в учебном процессе.

Научно-практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования при обучении английскому языку в основной школе, а также разработке рекомендаций по внедрению модели обучения устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка в основной школе.

Сведения об апробации:

Апробация осуществлялась путем выступлений на следующих научно-практических конференциях: V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (КГПУ им. В.П. Астафьева 2016

г.); VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации» в рамках VI Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (КГПУ им. В.П. Астафьева 2017 г.); VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» в рамках VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (КГПУ им. В.П. Астафьева 2018 г.).

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика Ю.А. Овчинникова (5 классы).

Также результаты исследования отражены в научной публикации, которая размещена в Материалах V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (Красноярск, 2016) (РИНЦ).

Объем и структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Работа изложена на 96 страницах машинописного текста.

Во **Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы и сведения об апробации.

Первая глава дает характеристику иноязычной коммуникации при обучении иностранным языкам в основной школе, описывает особенности метода полного физического реагирования.

Вторая глава описывает процесс обучения устным речевым высказываниям на уроке иностранного языка в основной школе; определяет

цели и задачи использования метода полного физического реагирования при обучении иностранному языку; приводит авторскую разработку урока на основе метода полного физического реагирования для развития иноязычной коммуникации при обучении устным речевым высказываниям в основной школе: УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс.

В Заключении обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, даются рекомендации по внедрению модели.

Библиография включает 47 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, а также справочные издания.

Приложение А содержит разработанные автором исследования таблицы «Критерии оценивания диалогического высказывания» и «Критерии оценивания монологического высказывания».

Приложение Б содержит наглядный материал, используемый на этапе активизации речемыслительной деятельности учащихся: иллюстрацию «Food».

Приложение В содержит карточку с заданием «Describing food», разработанным автором исследования.

Приложение Г содержит карточки с игрой «Memory Cards».

Приложение Д содержит задание для аудирования, карточку «Listening».

Приложение Е содержит речевые ситуации для диалога-расспроса.

Приложение Ж содержит рецепт «Fruit salad».

Глава 1. Теоретические предпосылки моделирования иноязычной коммуникации на основе метода полного физического реагирования при обучении иностранным языкам в основной школе

1.1. Иноязычная коммуникация в теории и практике обучения иностранным языкам в основной школе.

В информационном обществе рассмотрению вопросов трактовки иноязычной коммуникации уделяется большое значение. Подчеркивается, что иноязычная коммуникация является совместным видом деятельности индивидуальных и групповых субъектов.

С позиций деятельностного подхода иноязычная коммуникация является одним из видов совместной деятельности субъектов, обладающих мотивацией, общим управлением (самоуправлением), согласованием индивидуальных деятельностей во времени и пространстве, распределением задач, полномочий и ответственности, сопряжением последовательности операций в единой технологической платформе, совместным использованием средств и ресурсов, единым конечным результатом и др. [Глумова, 2013, с. 227]

Интеракционное понимание коммуникации, напротив, достаточно близко по смыслу к общению, поскольку отражает все функции последнего: информационную, интеракционную и даже перцептивную.

Следует отметить, что в отечественной науке общение и коммуникации разграничены достаточно давно в трудах В.П. Конецкой, Б.Д. Парыгина, А.В. Соколова и др.

Ключевой задачей общения является установка, поддержание и развитие социальных связей между людьми. Включая в себя и коммуникации, общение в психологической науке выступает гораздо более объемным и многоплановым процессом непрерывного развития социальных контактов между людьми, (группами, объединениями), взаимного обогащения людей, информацией, эмоциями, убеждениями, смыслами и др.

Общение, в итоге, выступает фактором и средой развития личности, причем в определенном возрасте – более, чем какая-либо другая деятельность. Для полного понимания различий, следует отметить, что общение, как правило, трактуется как непрерывный и не ограниченный решением какой-либо задачи процесс.

С другой стороны, в современных условиях возрастания роли СМИ не каждая коммуникация может быть отнесена к общению, поскольку на практике существуют виды коммуникаций субъект (человек, группа, сообщество) – техническая система, и наоборот. В качестве примера можно привести многочисленные программы в сети Интернет, которые генерируют коммуникации по заданным тегам без участия человека. На мой взгляд, еще одно отличие заключается в этимологии понятий в практико-ориентированных исследованиях.

Наблюдения, полученные в процессе патентного поиска и работы с литературой, дают возможность заключить, что категория «коммуникация» исключает стихийность и неуправляемость, «размытую» постановку цели, а также неопределенность планирования.

Коммуникация – технологичный и, потому, организованный процесс. В связи с решением конкретных профессиональных задач, это понятие используется гораздо чаще, чем общение.

Кроме того, коммуникация – ограниченный процесс, «находящийся» во временных и пространственных рамках, определяемый системами кодировки и технологиями. По сути, они обозначают отдельные акты деятельности [Новый словарь...].

Иноязычная коммуникация относится к понятийному полю языковой (знаковой) коммуникации, причем, здесь и далее, языковую (знаковую) коммуникацию мы рассматриваем в широком, семиотическом смысле. Ключевые идеи семиотики, заложенные еще в начале XX в. в работах Ч. Пирса, Ф. де Соссюра, Ч. Морриса и других ученых заключаются в том, что любые знаки становятся языком при условии их закономерной

интерпретации – осмыслении, переводе и формировании истолкования, последующего признания, закрепления и фиксации в сознании людей.

Информационное направление современной семиотики (А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный, Ю.С. Степанов и др.) позволяет достаточно точно позиционировать язык (в самом общем определении – систему знаков, кодирующих информационные сообщения в едином информационном пространстве) и языковые коммуникации в современных информационно-коммуникационных структурах и коммуникационных процессах [Арский, Туров, 1996, с. 489].

Содержание понятия «языковая (знаковая) коммуникация» становится более ясным, если противопоставить его неязыковой (образной) коммуникации, т. е. такой связи, когда содержание передается целостным образом, без посредничества операциональной знаковой системы. Следует отметить, что такие коммуникации находятся вне предмета нашего исследования и применяются чаще в искусстве, чем в профессиональной деятельности, но на мой взгляд, они заслуживают самостоятельного научного поиска [Беляева, 2016, с. 36].

Дальнейшее уточнение сущности и содержания иноязычной коммуникации требует «семиотической специализации коммуникаций в целом. К возможным вариантам, таким образом, можно отнести: исключительно речевые коммуникации, коммуникации с использованием знаков, «психологически эквивалентных языку» [Леонтьев, 2006, с. 20]; коммуникации, использующие вторичные знаковые системы (графические и логические символы, математические языки и языки кодирования информации, пр.) с опорой на язык; коммуникации, использующие исключительно вторичные знаковые системы; коммуникации «с использованием ситуативно осмысляемых материальных объектов» [Леонтьев, 2006, с. 21].

Первые три варианта относятся к вербальной (использующей слово) коммуникации. Вербальная коммуникация, обладая всеми атрибутивными

характеристиками базовых категорий и предыдущих понятий (коммуникация, языковая (знаковая) коммуникация, деятельность, взаимодействие), является наиболее распространенным видом коммуникаций, используемым человеком. «Язык (вербальный, человеческий) формирует человека и социум, охватывая фундаментальные области человеческой жизнедеятельности - культурную, интеллектуальную, социальную» [Леонтьев 2006, с. 11-12].

Исследования Н.В. Альбрехт и И.М. Кондюриной, В.Н. Базылева, С.А. Вишнякова и Л.А. Дунаевой, А.В. Олянич, О.В. Поповой и других авторов позволяют заметить, что из ряда других видов вербальной коммуникации, иноязычная коммуникация выделяется только использованием в качестве основной языковой системы иностранного языка. Если исследование не ведется в поле филологии, лингвистики и лингводидактики, можно, с определенной долей упрощения, заключить, что это – единственная отличительная атрибутивная характеристика [Олянич, Попова, 2017, с.103].

Иноязычная коммуникация, таким образом, представляет собой акт взаимодействия коммуникантов, в котором основу деятельностного (операционального) оснащения составляет вербальная знаковая система на базе языка, иностранного, по крайней мере, для одного из коммуникантов [Альбрехт, Кондюрина, 2013, с. 242].

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Ключевое слово педагогического процесса, сопровождающегося существенными инновационными изменениями в системе современного российского образования – личностное развитие школьника.

В условиях возрастающей интеграции российского образования в мировое образовательное пространство одним из требований к выпускникам общеобразовательной организации является владение иностранным языком,

обеспечивающее процесс успешной социализации, самореализации и является инструментом межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Данная тенденция развития современного общества находит отражение в нормативных документах в сфере образования. Согласно требованиям новых ФГОС выпускник образовательной организации должен уметь использовать иностранный язык как средство получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Поэтому основной целью дисциплины «Иностранный язык» является развитие иноязычной коммуникативной компетенции – основы иноязычной коммуникации, под которой понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение.

Вот почему целью обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе сегодня является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции как способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. Развитие коммуникативной компетенции происходит через формирование способности учащегося осуществлять речевую деятельность, коммуникативное речевое поведение на основе языковых, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения [Габдрахманова, 2016].

Благоприятной средой для реализации коммуникативной компетенции является как урок, так и факультативное занятие по английскому языку. Чтобы развивать у учащихся коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно обогатить занятие условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить ученикам возможность

мыслить, решать проблемы, рассуждать на иностранном языке над возможными путями их решения с целью акцентирования внимания на содержании высказывания с формированием мысли, реализацией содержания, а не только использованием клишированной формы [Базылев, 2012, с. 163].

Иноязычная коммуникация схематично может быть представлена схемой: источник (иноязычное сообщение) - приемник (канал связи) - код. На среднем этапе основной общеобразовательной школы наиболее интенсивно и эффективно происходит формирование иноязычной научной компетенции, основой которой является научная модальность. В рамках научной коммуникации ученики начинают осознанно пропускать через себя научный исследовательский материал на иностранном языке. Многие исследователи в структуре психологической готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности выделяют динамическую и статическую стороны, рассматривая её как сложное образование, состоящее из совокупности качеств, свойств и состояний, позволяющих ученику осуществлять иноязычную научную деятельность [Новоселова, 2017].

При этом важным аспектом, наряду со знаниями, умениями, навыками и способностью к осуществлению научной деятельности, является отношение учащегося к данному виду деятельности, его интересы и склонности, осознанная мотивация [Гальскова, Гез, 2006].

Если говорить о теории и практике обучения иностранным языкам в основной школе, то на современном этапе главным подходом по праву является коммуникативный метод, приоритетом которого – обучение в условиях, приближающихся к естественной коммуникации во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной).

В рамках данного исследования целесообразно начать рассмотрение принципов формирования языковой компетенции с позиции коммуникативного метода обучения иностранным языкам.

К принципам, непосредственно влияющим на процесс формирования языковой компетенции необходимо отнести:

- 1) принцип коммуникативной направленности;
- 2) принцип ситуативности;
- 3) принцип аутентичного характера учебного материала;
- 4) принцип личностно-ориентированного обучения.

Рассмотрим принцип коммуникативной направленности.

Данный принцип предполагает обучение иностранному языку как средству социального взаимодействия и формированию готовности к осуществлению общения с носителями других языков и культур. Важным условием реализации данного принципа является обучение через общение, в котором находят отражение такие параметры как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, функциональность, партнерский характер взаимодействия вступающих в общение и система используемых для этого речевых средств [Конецкая, 1997, с. 304].

При таком обучении создаются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное формирование речевых умений и их использование в соответствующих социально детерминированных ситуациях. Для реализации этого принципа используются ролевые игры, проекты и т. д.

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах речи. Например, поздороваться, дать совет, посоветоваться с кем-то [Вишняков, Дунаева, 2017, с. 166].

Для формирования коммуникативных умений у учащихся, необходимо, прежде всего, формировать грамматические и лексические

навыки, чтобы предложения были грамматически и лексически правильно построены и понятны собеседнику.

Принцип коммуникативной направленности определяет средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка на основе звукового и печатного материала (схемы, таблицы, рисунки), стимулирующего общение.

Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых обучаемыми как характерная система взаимоотношений, поэтому в обучении языковой компетенции необходимо учитывать принцип ситуативности. Любая ситуация представляет собой интегративную, динамическую модель социальных, статусных, позиционных, деятельностных и нравственных отношений субъектов общения [Олешкевич, 2017 с. 341].

Особый интерес к сущности ситуаций объясняется не только их общеизвестным назначением во всех системах обучения (способствовать возникновению у обучающихся мотива и потребности для высказывания, активизацией их мыслительной деятельности, приближением учебного процесса к естественному речевому общению и т. д.), но и той ролью, которая отводится им в формировании коммуникативной компетенции.

По мнению М. А. К. Хэллдея, в структуре каждой конкретной социальной ситуации следует выделять следующие компоненты: тональность, т. е. межличностные отношения между коммуникантами, в том числе и ролевые отношения; область дискурса, т. е. тему коммуникации или сферу общественной деятельности, осуществляемую в данный момент участниками коммуникативного акта; и модус – используемый канал общения. Названная триада – определяет регистр, т. е. ситуативно обусловленную форму языка [Бикбаев, 2018].

Другие исследователи рассматривают несколько другую структуру ситуации общения, но терминологические расхождения не затрагивают сути проблемы, а именно: для эффективной коммуникации необходимо, чтобы

партнеры по общению осознавали социальное значение лингвистических форм и использовали их в конкретной ситуации. Немаловажно, например, уметь правильно обратиться к старшему или незнакомому человеку, вежливо прервать собеседника, быстро и адекватно выразить свое отношение к какому-либо известию. [Оглуздина, 2012, с. 923]

Ч. Б. Полстон и М. Н. Брудер в своей работе отмечают, что студентов учат задавать так называемые специальные вопросы уже на начальном этапе обучения, но не объясняют, какие вопросы не принято задавать в той или иной социокультурной реальности. [Оглуздина, 2012, с. 924]

К примеру, англичанин будет шокирован, если его спросить, сколько он зарабатывает, однако во многих азиатских странах такой вопрос не покажется невежливым или бестактным.

Не менее важным принципом является аутентичный характер учебного материала. Принцип аутентичности имеет в виду рациональное использование подлинных материалов, таких как фонограммы, телеклипы, фрагменты фильмов, газетные статьи, тексты из художественной и научно-популярной литературы, тексты реклам, афиш, метеосводок, меню и всего, что придает учебному процессу необходимую достоверность. В результате ознакомления с подлинными образцами звучащей речи учащиеся получают сведения относительно особенностей коммуникации в данном социуме (темп речи, сигналы эмотивного характера, наличие маркеров смысловой связи внутри дискурса и др.).

Для повышения активности необходима интенсификация учебной деятельности каждого учащегося, что достигается использованием разных режимов работы:

1. индивидуальная работа,
2. парная работа,
3. групповая работа,
4. фронтальная работа.

Печатные тексты знакомят их с культурным и социальным контекстом. Опорой для читающего служат такие опознавательные признаки, как знаки препинания, шрифт, грамматические формы педагогические науки. Речевая активность возникает при устном общении и чтении и во многом определяется интеллектуальной и эмоциональной активностью, которая её «питает».

1.2. Условия контекстуализации метода полного физического реагирования в процессе моделирования иноязычной коммуникации.

В традиционной методике обучения иностранным языкам основная масса информации зачастую преподносится в виде текста в учебнике или рассказа учителя, которые изредка могут сопровождаться иллюстрациями или надписями на доске. В противоположность этому, метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response), является одной из попыток донести нужную информацию и помочь ее усвоить ученикам через все основные каналы восприятия: зрительный, слуховой, кинестетический.

Концептуальные основы данной методики обучения были разработаны в 70-е годы XX века известным профессором в области психологии Калифорнийского Университета Сан-Хосе Джеймсом Ашером при непосредственной поддержке Министерства образования США, что явилось реакцией на то, что классический грамматико-переводной метод обучения языку, не одно столетие применявшийся в школах и высших заведениях, не приносил желаемых результатов, и даже скорее вызывал у обучающихся страх перед изучением иностранного языка, разочарование в собственных силах и способностях, а также сомнение в возможности в принципе изучить иностранный язык [Чигишева, Гоголкина, 2013].

Несостоятельность старого метода обучения иностранным языкам Дж. Ашер видел, прежде всего, в отсутствии междисциплинарной теоретической базы, а также в игнорировании восприятия процесса обучения сквозь призму психофизиологии.

Метод полного физического реагирования, предложенный Дж. Ашером, базируется на идее соотнесения речи и действия и предполагает обучение языку посредством использования моторики.

Когда как не во время занятия с использованием метода Total Physical Response задействовать различные подвижные и ролевые игры, инсценизацию или рассказывание сказок (storytelling). Для занятия можно подготовить фигурки Человечка и других персонажей из картона или из теста. Таким образом можно выучить огромное количество слов, запоминая их ассоциативно.

Для обоснования данного метода теоретик также обратился к основополагающим принципам психологии развития и гуманистической педагогики, а также к авторской методике обучения, предложенной Гарольдом и Дороти Палмер в 1925 году. Подробно изучив основы психологии развития, Дж. Ашер выдвинул гипотезу о том, что взрослый человек может легко выучить второй язык по аналогии с тем, как ребенок овладевает первым родным языком и установил, что, обращаясь к детям, взрослые используют в основном повелительное наклонение и строят свои высказывания в виде команд, на которые дети реагируют физически, пока не научились отвечать словами. Таким образом, согласно Дж. Эшеру, при овладении вторым языком взрослые должны пройти через все стадии и процессы, посредством которых дети овладевают родным языком [Richards Rodgers, 2001].

По мнению теоретика, метод полного физического реагирования также связан с существующей в психологии «следовой теорией памяти», согласно которой чем чаще или чем интенсивней устанавливаются связи с воспоминаниями, тем сильнее ассоциации и тем более вероятно восстановление образа в памяти. Припоминание может быть вызвано вербально (например, механическим повторением) или по ассоциации с физическим движением. Если эти стимулы использовать одновременно

(вербальное повторение сопровождается действиями), возрастает вероятность успешного припоминания [Алтынбаева, 2016, с. 167].

В основу его была положена теория о работе левого и правого полушарий головного мозга. По мнению Ашера, при обучении иностранному языку обязательно нужно включать в работу правое полушарие, которое отвечает за неречевой, например, музыкальный слух, зрительно-пространственную ориентацию, невербальную память, умение критично оценивать происходящее, используя на занятии физическую активность и разнообразный наглядный материал.

Итак, метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response) нацелен на восприятие языка через органы чувств и подходит для кинестетиков, аудиалов и визуалов.

В рамках метода полного физического реагирования он предполагает, что стимулировать его необходимо, прежде всего, посредством моторики, что затем приведет к более продуктивной работе левого полушария и - как следствие - репродуцированию изучаемого языка и инициации более абстрактных языковых процессов. При этом следует избегать стрессов и негативных эмоций, поскольку они будут способствовать возникновению негативных образов и ассоциаций, связанных с иностранным языком [Asher, 2003, с. 208].

По мнению Дж. Ашера, овладение первым языком происходит в абсолютно комфортной обстановке, тогда как изучение языка взрослыми обычно сопровождается стрессом и тревогой. Решить данную проблему можно, если проникнуть в свойственную человеку от природы био-программу языкового развития, в буквальном смысле слова «достучаться до нее», и таким образом вновь воспользоваться опытом изучения первого языка, протекающим в приятном и расслабленном состоянии.

Сосредоточившись на значении, интерпретируемом действием, а не на языковой форме, которая изучается абстрактно, обучающийся может с легкостью преодолеть стеснение и стресс и направить всю свою энергию на

образовательный процесс, что значительно облегчает освоение иностранного языка и значительно повышает дидактическую ценность данного процесса.

Кроме того, Дж. Ашер выдвинул идею о том, что в мозг человека заложена некая био-программа, которая определяет оптимальный порядок овладения первым, а затем по аналогии и вторым языком. В соответствии с этим, рассматривая метод полного физического реагирования как «естественный метод» обучения иностранным языкам он выделил три этапа в био-программе, отвечающей за формирование языковых навыков у детей.

1. Слуховая компетенция у детей формируется раньше навыков говорения. На ранних этапах изучения первого языка они могут понимать сложные высказывания, которые пока еще не могут продуцировать или имитировать спонтанно.

2. Способность детей понимать на слух вырабатывается вследствие необходимости реагировать физически на речь родителей, состоящую из команд.

3. Как только сформировались навыки аудирования (т.е. понимания на слух), естественным образом, без каких-либо усилий начинает развиваться речь.

На занятиях, где используется метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response), ученики не просто слушают речь педагога, но и принимают непосредственное участие в процессе обучения: повторяют слова и фразы с различными эмоциональными оттенками, берут в руку различные предметы, двигаются, танцуют. Лексика при этом подбирается таким образом, чтобы охватить как можно больше глаголов движения [Cabello, 2004, с. 232].

Именно наблюдая за тем, как дети начинают понимать, а затем и разговаривать на родном языке, психолог Ашер и решил создать подобный метод для изучения иностранного языка. Ведь сначала маленькие дети активно вслушиваются в речь взрослого, трогают руками различные предметы, повторяя их названия, реагируют на простые указания родителей и

только после этого этапа пытаются начать говорить самостоятельно. Вот о чем пишет психолог в своей статье: «...самая трудная задача и для детей, и для взрослых, видимо, заключается в попытках овладеть иностранным языком в школе. Судя по результатам некоторых исследований, лишь некоторые школьники – чаще всего их менее 5% – продвигаются дальше начальных знаний. Эти цифры кажутся ошеломляющими при сравнении с теми успехами, которых достигает большинство шестилетних детей, которые без школьного обучения овладевают родным языком» [Боброва, 2016, с. 6].

Метод полного физического реагирования, безусловно, имеет свои недостатки:

- для начала, педагогу просто физически тяжело часто проводить такие занятия, когда приходится активно двигаться вместе с учениками;
- также в ходе занятия приходится задействовать большое количество наглядного материала, который не всегда можно легко и просто перенести с собой;
- кроме того, метод TPR практически не использует изучение грамматики в привычном виде (правила, пояснения), что для взрослого человека может показаться серьезной проблемой при изучении английского языка;
- наконец, для взрослого бывает достаточно сложно включиться в подобное занятие в силу уже сформировавшихся стереотипов, а также в силу особенностей психических процессов этого возраста.

Самая активная фаза усвоения языка (когда основные процессы усвоения языка «запускаются») приходится на 9 – 12 месяцев жизни младенца. Интересно, что в начале этого периода дети способны различать отдельные фонемы любого языка, а в конце периода эта способность в решающей степени теряется, и ребенок различает только фонемы родного языка. Это связано с процессами, протекающими в мозге: согласно исследованиям, в мозге младенца постепенно распадаются те нейронные связи, которые оказываются невостребованными. Причем это, разумеется,

касается не только языка, но носит тотальный характер. Иными словами, усвоение ребенком родного языка непосредственно связано с жизнью клеток его мозга, и процессы, происходящие с этими клетками, не могут быть «воспроизведены» во взрослом возрасте [Покровская, 2016, с. 122].

Предположение о том, что ребенок приходит к «готовности» говорить из-за того, что он слушает речь, не столько неправильно, сколько наивно. Лингвистами и физиологами решается этот вопрос гораздо глубже. По признанной концепции, ребенок рождается, будучи готовым говорить, причем говорить на любом языке. Об этом свидетельствуют и нейрофизиологические, и психологические, и лингвистические исследования. Один из известных фактов, говорящих в пользу этого мнения, заключается в том, что все дети мира гуляют одинаково, и, что еще более показательно, гуляют даже глухие дети. Что же касается лавинообразного нарастания количества слов и конструкций на третьем году жизни (быть может, именно это Ашер имеет в виду под «спонтанностью?»), то этот процесс связан с формированием соответствующих отделов коры головного мозга, которые до 2,5–3-х лет еще не сформированы. Время, затраченное ребенком на «слушание», здесь совершенно ни при чем. Кстати, именно этим объясняется тот факт, что взрослый за первый год обучения узнает гораздо больше тех десяти слов, которые понимает и уж тем более употребляет годовалый младенец.

Само обучение по предлагаемой Ашером методике выглядит следующим образом:

Занятия могут проводиться как в группах, так и индивидуально. Но лучше, чтобы это была группа. На первых занятиях преподаватель вводит определенное количество команд (высказывания повелительного наклонения), начиная с глаголов, а потом подключая существительные. Изначально используются только те предметы, которые окружают студентов

в классе. А обучающиеся демонстрируют свое понимание при помощи ответа-действия [Larsen-Freeman, 2008]

Если иностранный язык – английский, преподаватель может сказать: «stand up» (преподаватель и обучающийся, сидящие рядом, должны незамедлительно встать). Затем «sit down» – они садятся. «Stand up. .sit down . . .stand up. . .sit down» .

Когда обучающиеся отвечают уверенно, преподаватель может сказать: «walk», и все начинают идти. Затем: «stop», и каждый останавливается. Опять: «walk», и все ходят до тех пор, пока преподаватель не скажет «stop». «Turn», и преподаватель вместе с обучающимися поворачивается.

Преподаватель, таким образом, превращается в режиссера, который руководит актерами, т. е. обучающимися, в сложных «сценах», совсем как родители, управляющие ребенком в различных домашних ситуациях. И, совсем как дети, развивающие навыки понимания устного языка, обучающиеся с удовольствием овладевают глубоким пониманием иностранного языка.

Схема ввода нового слова производится исключительно через команду:

- Преподаватель говорит команду и выполняет действие вместе со студентами (несколько раз).
- Далее преподаватель озвучивает команду, и студенты уже самостоятельно делают действия (не произнося команду вслух) (несколько раз).
- Преподаватель обращается индивидуально к каждому студенту, предлагая выполнить определенную команду.

Таких сетов, состоящих из команд, может быть довольно много в течение одного урока. Преподаватель, как заботливый родитель, чувствителен к тому, получают ли обучающиеся его сообщения. Движения тела каждого обучающегося незамедлительно показывают, комфортно ли им».

Команды постепенно усложняются. На продвинутом уровне обучения команды могут включать прошедшее и будущее время, а также многие другие элементы языка.

После того, как все предметы в классе освоены, начинается использование картинок, абстрактных понятий (через ролевые игры), далее изучают целые истории, базируя лексику на временах. Только после примерно 20 часов занятий студенты начинают произносить вслух слова, давать команды друг другу.

Еще через время они начинают читать тексты, затем учатся писать. Обучение чтению и письму обычно происходит следующим образом.

Преподаватель записывает на доске все новые слова и иллюстрирует их употребление на примере предложений. Обучающиеся слушают, как преподаватель их читает, и записывают в свои тетради.

«После определенного количества занятий по методу TPR обучающиеся, совсем как маленькие дети, начнут спонтанно говорить, а навыки говорения легко трансформируются в чтение и письмо» [Asher, 1982, с. 55].

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что методическим ресурсом для проведения занятия обычно является ряд предложений, отобранных по грамматическим и лексическим критериям. В отличие от методов, основывающихся только на изучении грамматических структур, метод полного физического реагирования изначально привлекает внимание к значению, а не к форме языковой единицы. Таким образом, грамматика изучается индуктивно. Также очевидно, что за один раз надо вводить определенное число лексических единиц, для того чтобы упростить разграничение значений и облегчить их усвоение. Ориентируясь на высказывание самого Дж. Ашера их количество должно варьироваться от 12 до 36 в зависимости от размера группы и этапа обучения» [Утенкова, 2015, с. 127].

Основное правило TPR: нельзя понять то, чего ты не сделал сам. На занятиях ученики не являются пассивными слушателями, они активно вовлекаются в образовательный процесс: повторяют слова, фразы с разной интонацией, движениями, придумывают свои игры, танцуют. Глаголы движения таким образом учатся на ура. При таком запоминании задействуется наглядно-образное мышление и приводить дополнительные объяснения или параллели с родным языком не требуется, достаточно вспомнить слово и жест или картинку, которая его характеризует.

TPR можно и нужно применять для решения множества задач:

- отработать лексику, связанную с движениями (go, smile, bow, jump) и частями тела (head, nose, eye, back);
- активизировать временные конструкции (Every morning I get up, I wash my face, I make breakfast);
- выучить выражения классного обихода и команды (Open your books, stand up, close you eyes);
- инсценировать рассказы и истории;
- для релаксации и смены деятельности во время физминутки.

Говоря об этом методе и его потенциальной и реальной успешности, следует отделить его «теорию» от его «практики».

Что же отсутствует в методе TPR по сравнению с традиционными методами?

- Алфавит;
- Транскрипция;
- Перевод;
- Правила;

Почему в этом методе не нужен перевод? – Так как каждое слово включено в сеть, которая связывает его с другими словами, легче учить слово в контексте и сразу знать его конкретное употребление. Перевод слова этой функции не выполняет.

Почему в данном методе не изучают правила? – Изучение правил ведет к освоению языка через левое полушарие, что противоречит данному методу. Ученик со временем начинает «чувствовать язык» и сказать неправильно что-либо для него будет неестественным (по аналогии с родным языком, мы ведь не всегда знаем правило, но говорим верно).

По мнению профессора, данный метод является эффективным, так как обучающиеся, осваивая второй язык, будут прогрессировать как дети, осваивая родной, поскольку они имеют возможность:

- 1) слушать язык;
- 2) находятся в безопасной среде;
- 3) где их никто не принуждает говорить.

В своих методических рекомендациях Дж. Ашер советует преподавателям составлять подробный план урока: «Полезно записывать точные высказывания, которые будешь использовать на уроке, особенно новые комбинации, поскольку действия совершаются так быстро, что обычно не успеваешь придумать их спонтанно» [Asher, 2003, с. 54].

При этом Ашер подчеркивает, что роль преподавателя заключается не столько в том, чтобы учить, сколько в том, чтобы предоставлять возможности для обучения. Преподаватель должен уметь подать материал самым наилучшим образом, что бы обучающийся смог усвоить основные правила изучаемого языка. Таким образом, преподаватель управляет процессом усвоения языка, предоставляя материал для «когнитивной схемы», которая потом выстраивается в сознании ученика.

Бесспорно, метод полного физического реагирования TPR (Total Physical Response) довольно интересный, необычный и достаточно эффективный на ранних этапах изучения иностранного языка. Но, как и у каждого метода, у него есть свои достоинства и недостатки.

Рассмотрим положительные стороны использования метода TPR:

- Обучающиеся лучше всего запоминают то, что весело и интересно. Поэтому игры и смена ролей с обучающегося на учителя

способствуют непроизвольному запоминанию новых слов, фраз и дальнейшему их употреблению в речи.

- Отлично подходит для обучающихся-кинестетиков, которым необходима физическая активность на уроке.

- Метод прекрасно работает на смешанных классах разного уровня способностей. Физическое действие отлично доносит значение до ученика, поэтому все ученики без исключения способны понять и использовать изучаемый языковой материал (the target language).

- Метод эффективен с подростками и обучающимися младшего возраста, то есть отлично подходит для начальной и основной школы.

- Задействованы оба полушария головного мозга.

- Задания с применением метода полного физического реагирования могут играть роль физкультминуток, не дают обучающимся заскучать и всегда интересны.

- С помощью этого метода можно разыграть практически любую песню, сказку, историю и она запомнится намного лучше без всякой зубрежки.

- Метод полного физического реагирования можно применять даже в больших классах, не боясь, что кому-то это может не понравиться.

Из отрицательных сторон:

- Метод полного физического реагирования не дает инструмент для самостоятельного развития.

- Изучая язык традиционно, мы учимся накладывать язык на сетку правил, и далее сами можем разобраться с грамматикой, используя теорию и упражнения и, как ни крути, достаточно хорошо запоминаем новый материал. Метод полного физического реагирования практически нельзя использовать при изучении грамматики. Ведь как можно показать правило? Хотя автоматизировать некоторые грамматические структуры возможно.

- И, конечно же, есть люди-логики, которым изучать язык традиционно намного легче. На мой взгляд, метод TPR не спасет от ошибок.

Не зная правил и не пребывая в англоязычной среде постоянно, человек не может получить то самое «чувство языка». А узнать, как же сказать правильно, где и что нужно согласовать в предложении, не используя никаких теоретических источников. Также многих обучающихся пугает отсутствие учебников и домашних заданий.

Можно сделать вывод, что данный метод на занятиях на языковых курсах, в старших классах или в вузе стоит использовать периодически. А вот для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста метод TPR очень подходит, потому что их образное мышление еще гораздо более развито, нежели абстрактно-логическое.

В заключение стоит отметить, что данный метод широко вошел в зарубежную практику преподавания иностранных языков, существует даже ряд методических пособий, предназначенных для изучения английского и французского языков, где материал подается исключительно для использования в аудитории с применением метода полного физического реагирования.

Выводы по главе 1:

В соответствии с требованиями к предметным результатам дисциплины «Иностранный язык» согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, необходимо развивать речевую компетенцию учащихся как составляющую иноязычной коммуникации.

В ходе исследования рассмотрены различные подходы к определению терминов «иноязычная коммуникация», «метода полного физического реагирования», теоретические и практические вопросы моделирования иноязычной коммуникации в основной школе, а так же специфика метода полного физического реагирования, что позволило сформулировать суть исследуемых понятий.

Согласно требованиям новых ФГОС выпускник образовательной организации должен уметь использовать иностранный язык как средство получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.

Поэтому основной целью дисциплины «Иностранный язык» является развитие иноязычной коммуникативной компетенции – основы иноязычной коммуникации, под которой понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение.

Вот почему целью обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе сегодня является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции как способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка.

Развитие коммуникативной компетенции можно производить на основе метода полного физического реагирования, популярность которого основывается на мнении о том, что применение данного метода значительно снижает уровень стресса на занятии, повышает уровень самооценки в силу получения высоких и быстрых результатов при освоении сравнительно простых лексических и грамматических единиц посредством действий и наглядных пособий. Эти факторы делают метод TPR весьма эффективным на начальном этапе изучения языка, а также при работе с детьми.

Во-первых, метод полного физического реагирования нацелен на восприятие языка через органы чувств и подходит для кинестетиков, аудиалов и визуалов.

Во-вторых, с помощью метода TPR (Total Physical Response) действительно легче учить слова, и они запоминаются. Метод полного физического реагирования TPR очень интересный, креативный и увлекательный. Сам урок проходит интересно и весело.

Одним из серьезнейших недостатков при использовании данного метода считается преимущественное использование повелительного

наклонения в речи преподавателя, а также длительная по времени стадия пассивного, что полностью противоречит положению о том, что более ранняя артикуляция звуков ускоряет процесс различения их на слух.

В настоящее время метод полного физического реагирования рекомендуется использовать на начальном этапе обучения наряду с другими методами, а также на более продвинутых этапах в сочетании с активной фонетической разминкой и повторением пройденного лексико-грамматического материала перед началом основного этапа занятия.

Глава 2. Разработка и апробация модели обучения устному речевому высказыванию на уроке английского языка в 5 классах на основе метода полного физического реагирования (УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5); авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс).

2.1. Психолого-дидактические основы процесса обучения устным речевым высказываниям на уроке иностранного языка в основной школе.

Высказывание – единица речи, речевого общения.

М.М. Бахтин: «Предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами и словосочетаниями, - обмениваются высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка: слов, словосочетаний и предложений; причем высказывание может быть построено и из одного предложения, и из одного слова... но от этого единицы языка не превращаются в единицу речевого общения» [Бахтин, 1979, с. 174].

Признаки высказывания:

- Смена речевых субъектов (говорящих);
- Завершенность (возможность ответить) ;
- Адресованность (обращенность к кому-либо);
- Экспрессивность (выражение индивидуальных эмоций говорящего);
- Высказыванию свойственна ситуативность (соотнесение с конкретной ситуацией) и избирательность (говорящий по-своему выбирает элементы ситуации).

С формальной точки зрения высказывание – это то, «что в звучащей речи заключено между паузами достаточной длины, а в письменной речи – между точками» [Степанов, 2013].

В психолингвистике принята следующая схема построения речевого высказывания:



Рисунок 1. Схема построения речевого высказывания

1. Устная речь и ее характеристики:

Анализ диалогической речи.

Диалогическая речь - это определенная форма речи, состоящая из обмена высказываниями или репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие. Психологические данные говорят, что устная диалогическая речь имеет разнообразную структуру:

Особенности диалога:

- 1) во время диалога говорящий может обходиться без собственного мотива высказывания;
- 2) знание говорящим ситуации в которой протекает беседа. Нам всегда известен предмет разговора;
- 3) широкое использование в диалогической речи невербальных средств коммуникации (паралингвистических средств);
- 4) его грамматическая неполнота, отдельные части высказывания при этом могут опускаться или подменяться жестами, мимикой, интонацией.

Устная монологическая речь

Монолог - это устное повествование или развернутое высказывание на заданную тему.

Особенности монолога:

1) в устной монологической речи присутствует мотив и общий замысел высказывания. Эти два фактора, создаваемые говорящим, должны обладать достаточной прочностью. Они должны оказывать детерминирующее влияние на протекание всего монологического высказывания. Придуманная говорящим программа высказывания должна тормозить все ассоциации и удерживать говорящего от многократного повторения элементов высказывания [Артыкбаева, 1988, с. 65].

2) его грамматическая полнота и развернутость, по сравнению с диалогом. Задача говорящего сводится к тому, чтобы представить излагаемый материал полно, ясно и подробно. Всегда выделяются существенные части образования и всегда сохраняется существенный переход от одной части к другой.

3) монолог характеризуется жанровым своеобразием. Он может выступать в жанре художественного монолога, научного повествования, бытового рассказа. Одновременно с этим монолог характеризуется функционально-коммуникативной принадлежностью. Он может выступать в виде повествования, убеждения.

4) она в меньшей степени, чем диалогическая опирается на паралингвистические средства (невербальные средства).

Устная монологическая речь может выражаться в разных отношениях к практическому действию. В одних случаях может сливаться с ним, в других получает полную независимость от него. В связи с этим различают две формы монолога:

- драма - воспроизводит реальную ситуацию передаваемого сообщения, как правило, это бытовой рассказ, достаточно выразительный, ярко окрашенный жестами, мимикой, интонацией. Этот монолог опирается на

прямые формы речи, на несложные грамматические образцы и обороты. "Драма" воспроизводит бытовую диалогическую речь, она диалогизируется.

- эпос - у человека пользующего эпической речью, наоборот, почти нет обращений к выразительным средствам языка, к использованию паралингвистических средств.

В "эпосе" используются грамматически полные развернутые формы, в нем присутствуют косвенные, а также сложные формы управления, которые абсолютно отсутствуют в драматической речи. Эпическая речь содержит в своей основе последовательное изложение соответствующего материала. Если драма сближает устную монологическую речь с практическим действием и диалогом, то эпос сближает устную речь с письменной речью, имеющей особое психологическое строение.

2. Письменная речь - это одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичное возникновение языка. В понятие письменной речи входит письмо и чтение. Письменная речь позволяет выйти за ограниченные пространственные и речевые рамки коммуникации, сохраняя воздействие речи даже в отсутствии речи одного из партнеров.

Поскольку в данном исследовании рассматривается обучение устным речевым высказываниям, то на письменной речи я не стала заострять внимание и давать ее подробное описание.

3. Внутренняя речь

Когда-то под внутренней речью понимали вербальную память, то есть память на слова. Внутренней речью называли непроизносимую речь.

Внутренняя речь - это та же внешняя речь, но не доведенная до конца. Первым попытался объяснить ее Л.С. Выготский, который писал: "внутренняя речь - это речь для себя, внешняя речь - речь для других. Внутренняя речь - это процесс испарения речи в мысль" [Леонтьев, 2017, с. 258].

Если в устной речи тенденция к предикативности возникает лишь иногда, то в письменной речи никогда, а во внутренней речи - присутствует всегда. Подлежащее всегда присутствует, но проговаривать его необязательно, присутствие предикатов там обязательно.

Н.И. Жинкин рассматривает внутреннюю речь в широком аспекте формирования и обмена информацией, внутренняя речь - это субъективный язык, язык-посредник, с помощью которого замысел происходит во внутреннюю речь [Ушакова, 1980, с. 149]. При обучении иностранному языку приходится сталкиваться с таким явлением, когда учащийся не может сделать самостоятельное сообщение, состоящее из нескольких последовательных, связанных между собой фраз. Зачастую высказывания учащихся представляют собой либо односложные ответы на вопросы учителя, либо чисто формальное, хронологическое перечисление каких-то действий.

Основной задачей в основной школе при обучении устному речевому высказыванию является совершенствование коммуникативного ядра или основополагающих навыков иноязычного общения. Совершенствование навыков общения дает возможность самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, включая языковую догадку и умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации.

В горизонтальной структуре говорения как деятельности выделяются три фазы, основа которых базируется на процессе индивидуализации:

1. Мотивационно-побудительная. Лишь потребность выразить мысль (предмет говорения) средствами языка ведет к говорению. Мотивом к речевому действию (сообщить, ответить и т. п.) или неречевому (выполнить просьбу) является побуждение. Во время переработки поступающей информации у слушателя формируется своя коммуникативная задача, свое речевое намерение и появляется замысел высказывания. Таким образом, в

этой части речевой деятельности осуществляется операция определения или “принятия” предмета сообщения (для чего? зачем? о чем говорить?).

2. Аналитико-синтетическая. В этой фазе осуществляется реализация замысла высказывания, структурное оформление, обусловленное коммуникативной задачей и ситуацией общения. Происходит выбор языковых средств, сопоставление и сочетание слов (реализация парадигматических и синтагматических связей слова: “достраивание, конструирование, трансформирование, комбинирование из того, что хранится в памяти”).

3. Контрольно-исполнительская. На этом этапе осуществляется проговаривание или внешнее оформление высказывания, логическое построение в соответствии с замыслом, придание эмоционально-выразительной окрашенности речи.

Устное речевое высказывание всегда мотивированно. Человек говорит, как правило, потому что у него есть какая-то внутренняя причина, есть мотив, выступающий, по выражению А.Н. Леонтьева, в роли мотора деятельности. В методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой деятельности) [Леонтьев, 2008, с. 252].

Устное речевое высказывание всегда целенаправленно, так как высказывание преследует какую-либо цель.

Говорение – это всегда активный процесс, в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения.

Устное речевое высказывание “обслуживает” все другие виды человеческой деятельности. Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной. Речевую деятельность часто называют “речемыслительной” или “мыслительно-речевой”. Следовательно, любая

коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей.

Говорение неразрывно связано с личностью. Будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи.

Невозможно всякий раз в новой неожиданной ситуации говорить заученными фразами, собственно говорение как деятельность не может быть алгоритмизировано, программа говорения создается самим автором. Поэтому важнейшими особенностями говорения являются его эвристичность и самостоятельность.

Говорение всегда характеризуется определенным темпом, который должен быть не ниже и не выше допустимым в общении норм.

Ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотносительности речевых единиц с основными компонентами процесса общения.

Все выше перечисленные признаки способствуют достижению функциональной грамотности во владении языком, т.е. реальное владение им, действительно обеспечивающее учащимся возможность речевого взаимодействия не только друг с другом, но и с носителями иностранного языка.



Рисунок 2. Методы обучения устному речевому высказыванию

В основе современных методов обучения устному речевому высказыванию лежат такие категории устно-язычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации. Важнейшим из перечисленных методов обучения является коммуникативная (речевая) ситуация.

Коммуникативная ситуация, как метод обучения устному речевому высказыванию, состоит из четырех факторов:

- 1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
- 2) отношений между коммуникантами (субъективно — личность собеседника);
- 3) речевого побуждения;
- 4) реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандартные ситуации.

Под термином типичная коммуникативная ситуация понимается некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях [Зимняя, 2006, с. 22]. Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор покупателя с продавцом, зрителя с кассиром театра, беседа матери с сыном по поводу его учебы в школе, учителя с учеником, беседа бывших однокашников, беседа коллекционеров, встреча близких людей и т.д.

Другой важной составляющей метода обучения устному речевому высказыванию является вид общения. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говорящего и слушающего в пределах одного акта коммуникации. По первому принципу можно выделить 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения говорению.

В индивидуальном общении участвуют два человека. Оно характеризуется непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте». Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается. При групповом общении в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группы группового общения

существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «проучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно predeterminedены: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные — в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т. д.). По характеру отношений между коммуникантами методы обучения говорению различают общение официальное и неофициальное.

Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир — кассир, начальник — подчиненный). Сюда могут быть отнесены совещания, интервью, инструктаж, переговоры. Официальный характер присущ публичному общению в любой его форме. Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон.

Современная методология обучения говорению различает два рода неофициального общения — деловой разговор и свободную беседу. Деловой

разговор можно рассматривать как необходимое звено во внеречевой деятельности, как средство решения вытекающих из невербальных действий проблем (например, обсуждение между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбор профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.).

Свободная беседа, представляет собой самостоятельную деятельность общения, или такую деятельность, цель которой — установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека. В такой сфере устной коммуникации, как социально-культурная, свободная беседа выступает в качестве основного, наиболее распространенного вида общения. Тематика свободной беседы отличается исключительной широтой диапазона и в принципе не зависит от какой-либо внеречевой деятельности или места действия: участники беседы могут начать общение с обсуждения нового спектакля, а кончить обменом мнений о ремонте велосипеда. Свободная беседа характеризуется большим разнообразием речевых стимулов, побуждающих к общению ее участников. Это может быть желание поделиться новостью, получить те или иные сведения, либо просто заполнить время, возникшее в результате ожидания. Свободная беседа широко используется для установления контакта между членами временной группы, например, во время приема гостей.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение.

Наблюдения над коммуникацией в различных условиях, а также обследование драматических произведений позволили определить весьма обширный перечень коммуникативных ситуаций.

Последующее сопоставление выделенных ситуаций выявило не только их разнообразие, но и возможность объединения их в группы по принципу явной схожести. Для этого было введено понятие сферы устного общения как совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки [Гальскова, 2006].

Исходя из этого определения, можно выделить 8 сфер устного общения, которые присущи любому современному языковому коллективу:

1) сервисная сфера (социально-коммуникативные роли покупателя, пассажира, пациента, абонента, посетителя столовой и т.д.);

2) семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);

3) профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, ученика, коллеги, сотрудника и т.д.);

4) социально-культурная сфера (роли знакомого, друга, соученика и т.д.);

5) сфера общественной деятельности (роли члена общественной организации или избираемого органа, публициста и т.д.);

6) административно-правовая сфера (роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);

7) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, садовода, умельца, рыболова, любителя животных и т.д.);

8) зрелищно-массовая сфера (зритель в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Все современные системы обучения иностранным языкам используют в настоящее время эти восемь сфер устного общения.

Коммуникативные функции и функциональные типы монологических высказываний:

Монологическая речь обладает следующими коммуникативными функциями:

- информативная, сущность которой заключается в сообщении новой информации в виде.

Специфика состоит в том, что она предусматривает применение дидактических средств различных по форме и содержанию, учитывающих возможности и своеобразие приемов учебной деятельности ученика, но приводящие в конечном счете к одинаковым результатам за равные промежутки времени.

Так, например, одни учащиеся имитируют реальное речевое общение (например, разыгрывают диалоги по аналогии), что представляет собой репродуктивный уровень речи; другие “симулируют” общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) – репродуктивно-продуктивный уровень; третьи высказываются от собственного лица (порождение монологического высказывания) – продуктивный уровень речи.

Процесс общения осуществляется не только вербальными средствами. Поэтому необходимо овладеть невербальными (экстралингвистическими) аутентичными средствами общения: мимикой, жестами, позой, которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую средства вербальной коммуникации – слова.

Товарищу, поведавшему о постигшем его горе, собеседник выражает свое сочувствие словами, сопровождаемыми знаками невербальной коммуникации: опечаленным выражением лица, понижением голоса, прижиманием руки к щеке и покачиванием головы, глубокими вздохами и т.д.

Средства невербальной коммуникации как своеобразный язык чувств являются таким же продуктом общественного развития, как и язык слов, и

могут не совпадать в разных национальных культурах. Болгары несогласие с собеседником выражают кивком головы, который русский воспринимает как утверждение и согласие, а отрицательное покачивание головой, принятое у русских, болгары могут легко принять за знак согласия. Тот или иной народ исходя из своей индивидуальности используют свои экстралингвистические средства общения, присущие только им.

Обучение иностранным языкам в школе предусматривает овладение основными функциями невербальных средств, которые апеллируют к личному опыту учащихся:

- подкреплять и предвосхищать сказанное;
- выражать отношение к воспринимаемому;
- акцентировать какую-то часть высказывания;
- заполнять паузы в общении;
- компенсировать отсутствие языковых средств.

Следует отметить, что существенно важное значение для усиления действия вербальной коммуникации имеет пространственное размещение общающихся.

В некоторых видах обучения (в частности, при обучении «говорению» на иностранных языках) преподаватель предпочитает размещать учеников не «в затылок друг другу», как это принято в классе, а по кругу, лицом друг к другу, что существенно повышает коммуникабельность общающихся и интенсифицирует приобретение навыков общения на иностранном языке [Пассов, 2014, с. 71].

Иными словами, личностно-ориентированный подход при организации устно-речевого общения на уроке, предполагает гибкость в определении целей, создает предпосылки для большей результативности обучения,

Таким образом, обучение говорению в свете личностно-ориентированного подхода требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных/коммуникационных способностей, что облегчает вхождение в мировое сообщество и успешное функционирование в нем

[Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным...].

Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях.

Для того, чтобы говорящий мог гладко и связно строить свое высказывание, чтобы это речевое целое произносилось без разрушающих процесс коммуникации пауз между предложениями, одновременно, с произнесением очередного предложения должно быть упреждение следующего, что поможет учащимся приблизиться к подлинному владению устной речью, которое состоит в том, что ученик должен уметь правильно выражать на данном языке свои мысли в условиях решения достаточно сложных мыслительных задач.

Что касается монологической речи, то для нее характерны такие качества, как ясность (точность мысли), логическая стройность и достаточная информативность, доказательность, а также выражение собственного отношения и оценки. В связи с этим, очевидно, что школьное обучение не может обеспечить в достаточной степени подлинное владение устной речью.

Выделяют три уровня владения устной речью с учетом разных условий обучения: средний, повышенный и высокий.

Основная школа может обеспечить средний уровень (его можно назвать базовым), главная цель которого состоит в формировании умений в чтении и понимании текстов и развитии устной речи на основе текста в форме описания и повествования. При этом обязательно должны присутствовать связность и логическая последовательность речи.

Повышенный уровень характеризуется усилением внимания к устной речи. Монологическая речь развивается в связи с чтением и слушанием: учащиеся выступают с самостоятельным сообщением по прочитанному (прослушанному) с личной оценкой. Речь ученика должна быть

коммуникативно-направленной, логичной и относительно законченной по смыслу. Должны присутствовать описания, повествование и убеждение в речи учащихся.

Третий – высокий уровень овладения языком – это свободное или почти свободное владение языком. Речь характеризуется убедительностью и эмоциональным воздействием, синтаксической усложненностью.

В целом все обучение монологической речи должно быть направлено на овладение умением логически раскрыть мысль, выделить главное, сделать выводы или заключения. Этому необходимо обучать с самого начала изучения иностранного языка.

Устное высказывание монологического характера может иметь две формы – краткую и развернутую. Краткая форма используется при одобрении, возражении, удивлении, реакции в виде реплик. Таким образом, краткое монологическое высказывание почти всегда органически включается в диалогическую речь и поэтому может рассматриваться и самостоятельно, внутри диалогической речи.

Развернутое монологическое высказывание существует отдельно, как особая форма устного высказывания. Это может быть сообщение, рассказ, доклад, изложение, реферирование. Монологическая речь характеризуется завершенностью, как содержания, так и формы. С логической точки зрения – монолог – это развернутая цепь суждений. Предложения имеют полную грамматическую форму, обычно они следуют в своем построении моделям. Для первоначального этапа обучения характерны монолог-рассказ и пересказ, монолог-описание, монолог-высказывание.

Для обучения монологической речи могут использоваться языковые и речевые упражнения. Попытаемся определить их назначение для обучения монологу.

Языковые упражнения должны быть нацелены на формирование навыков употребления языковых явлений, которые изучаются на данном этапе и типичны для монологической речи. Эти упражнения должны быть

связаны с такими операциями, которые будучи доведенными до определенного уровня совершенства, обеспечивают механизм построения и реализации речевого акта. К языковым упражнениям мы относим такие типы, как упражнения в имитации, в трансформации, в конструировании, в комбинировании.

К речевым упражнениям для развития монологической речи относятся упражнения для развития подготовленной речи и упражнения для развития неподготовленной речи, о которых будет сказано в дальнейшем. К упражнениям для развития подготовленной монологической речи относятся упражнения для обучения различным видам монологических высказываний: пересказ текста, рассказ, сообщение, описание, характеристика, оценка определенных поступков, действий, комментирование. Для развития неподготовленной монологической речи служат упражнения для обучения вышеперечисленным видам монологических высказываний, кроме пересказа текста. Совпадение большинства видов подготовленных и неподготовленных высказываний является одной из предпосылок развития обоих типов речи в их тесной связи.

Основное отличие между упражнениями для развития подготовленной и неподготовленной монологической речи состоит в том, что в упражнениях для подготовленной речи даются вербальные и невербальные опоры, а также время на подготовку. В упражнениях для развития неподготовленной речи вербальные опоры и время на подготовку отсутствуют.

Вышеизложенные характеристики языковых и речевых упражнений учитываются при выдвигании определенных требований к ним.

Ко всем упражнениям для развития монологической речи, как считает А.К. Артыкбаева, предъявляются следующие общие требования [Артыкбаева, 1988, с. 65]:

- серия упражнений должна разрабатываться с учетом психологических и лингвистических особенностей монологической речи, а также языкового материала и тематики изучаемого материала;

- она должна обеспечить поэтапное формирование навыков и умений, необходимых для формирования монологической речи на определенном этапе обучения;
- серия упражнений должна быть направлена на решение не только практических, но и образовательных и воспитательных задач;
- разрабатываемая серия упражнений должна служить развитию подготовленной и неподготовленной монологической речи с учетом их связи.

Разработанная в соответствии с вышеназванными требованиями серия упражнений должна представить собой совокупность связанных между собой типов и видов упражнений, предназначенных для достижения поставленных задач в области развития монологической речи.

Поскольку для базового (среднего) уровня ведущим является обучение самостоятельному высказыванию на основе текста, то возникает проблема определения наиболее рациональных приемов обучения. Одним из них является пересказ. Как известно, существуют разные виды пересказа: пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ и, наконец, комментирующий пересказ. Последний требует умения обобщать.

Мотивом пересказа является кульминационное событие, привлекающее внимание говорящего. Задача состоит в том, чтобы отразить экспозиционные факты, к которым относятся время, место, положение действующих лиц, обстоятельства, обстановка.

С.В. Калинина утверждает, для того, чтобы передать содержание текста, необходимо овладеть следующими умениями [Калинина, 1991, с. 24]:

- выделить цепь фактов и событий, ведущих к кульминационному событию (если таковые есть), и выделить экспозиционные факты;
- опустить несущественные факты, не нарушая логику повествования, не способствующие раскрытию основной идеи;
- завершить рассказ.

В процессе реализации замысла высказывания говорящему необходимо овладеть также умениями:

- удерживать, фиксировать план высказывания в оперативной памяти;
- антиципировать последующее изложение содержания;
- учитывать личность собеседника, степень его информированности о событиях, его возможную реакцию;
- обобщать и кратко передавать содержание рассказа с помощью перифраза.

В процессе овладения вышеперечисленными умениями необходимо учитывать творческий характер речи, позволяющий использовать в обучении способности к воображению, фантазии, которые, безусловно, отражают индивидуальность личности ученика. Поэтому ситуации для развития этих умений должны отбираться таким образом, чтобы они давали учащимся возможность реализовать их способности к воображению (например, хотели ли вы стать членом экипажа для полета на Луну, объясните почему).

Выбор того или иного задания зависит от уровня владения языком учащихся и от их интересов. Учащиеся используют тот словарный запас и грамматические явления, которыми они владеют, что позволяет организовать более эффективную работу в процессе обучения говорению.

Монолог, как продукт коммуникативной деятельности, представляет собой в первую очередь текст, реализующий коммуникативное намерение автора. Та или иная форма сообщения (или логика изложения) зависит от того, в какой сфере происходит общение, так как оно по-разному реализуется в художественных, научно-популярных, общественно-политических текстах. Следовательно, учебные тексты, предназначенные для обучения монологической речи как форме иноязычного общения, не могут не учитывать параметры оригинальных текстов.

Тексты, предназначенные для обучения монологической речи, очевидно, должны предъявлять значимую для говорения информацию в максимально доступной языковой и логической форме, как утверждает О.В.

Гомелева в своей статье, посвященной типологическим особенностям текста для обучения монологической речи [Гомелева, 1988, с. 70].

Среди всех жанров наиболее отвечающим этим требованиям являются научно-популярные тексты, так как они сочетают доступность для понимания с информативной ценностью. Доступность для понимания в научно-популярных текстах обеспечивается за счет снятия лингвистических и экстралингвистических трудностей. Ценная в познавательном отношении информация дается в научно-популярных текстах эксплицитно, излагается простым языком. Адаптация таких текстов с учебными целями (например, наполнение их нужной лексикой и грамматикой) не уничтожает таких значимых критериев этого жанра, как информативность, простота и занимательность изложения.

Таким образом, использование научно-популярных текстов в обучении монологическому высказыванию в основной школе создаст дополнительные условия для повышения интереса к изучению иностранного языка и для переноса умений из родного языка в иностранный.

Убежденность в пользе овладения языками возникает у учащихся в их реальном общении со сверстниками, как в процессе учебной деятельности, так и в бытовой сфере.

Итак, монологическая речь характеризуется ясностью, логичностью, информативностью, а также способностью передавать собственное отношение или оценку предмету. Трудность овладения этим видом речевой деятельности заключается в одновременном осуществлении смысловой и языковой программы.

Теперь поговорим о психолого-дидактических особенностях обучения устному речевому высказыванию в основной школе.

Говоря о коммуникативном развитии учащихся в основной школе, следует отметить, что учащиеся недостаточно полно раскрывают связи между явлениями. Хотя учащиеся владеют основами построения теоретических понятий и готовы к теоретическим обобщениям, в

высказывании все-таки предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям, описание конкретных фактов установлению причинно-следственных связей между ними.

В процессе школьного обучения у них развивается способность строить рассуждения, делать выводы, умозаключения, складывается наглядно – действенное мышление. Развивающее обучение учащихся на средней ступени обучения позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлексивность на способ речевой деятельности, в частности рассуждение [Соловова, 2008].

Наиболее привычным и доступным для данного возраста все также является решение коммуникативной задачи описания и повествование. В этот период монологическое описание и повествование выступает в качестве наиболее распространенных учебных задач, решение которых неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Наиболее интересно оно совершенствуется именно в основной школе.

Этот факт может быть учтен учителем иностранного языка как психологическое обоснование широкого использования речевых опор, образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, как организации предметного плана высказывания.

Исследования Т.С. Путиловой решения коммуникативных задач школьниками разных возрастных периодов показало, что учащиеся данной ступени обучения по целому ряду параметров хорошо дифференцируют такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой [Путилова, 2008, с. 536].

Так, например, при необходимости решения двух последних задач они используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения. Использование ими причинности в высказывании свидетельствует о том, что обучающиеся этого возраста понимают и осознают направленность доказательства и

убеждения на вскрытие причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. В силу особенностей своей речемыслительной деятельности учащиеся не всегда могут в полной мере овладеть всеми структурными, содержательными и формальными (языковыми) компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющей самостоятельную трудность, не может стать объектом сознания учащегося без специально организованного общения [Гуркина, 2015, с. 728].

Характеризуя в целом уровень развития монологических речевых высказываний обучающихся в основной школе, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, появления составного сказуемого и т.д.

Одновременно, в связи с расширением словаря школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания. Речевые действия приобретают все больше и больше рефлексивный характер. Обучающийся самостоятельно рассуждает и управляет своими мыслительными операциями, осознает существенные связи в высказывании.

Названные выше особенности коммуникативного развития учащихся в основной школе свидетельствуют о:

- естественной гетерохронности развития устных и письменных форм общения, т.е. опережении устного высказывания и понимания на слух;
- недостаточной сформированности всех речевых механизмов, в частности, полного осмысления;
- недостаточном уровне развития способов формирования мысли.

Таким образом, следует сказать, что мысль обучающегося не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, особенно развернутые, часто бывают недостаточно логичны. В том же случае, когда его целенаправленно учат орфографии, пунктуации, построению текстов, общению и т.д., он выявляет более высокий уровень развития во всех видах речевой деятельности.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Обучение говорению тесно связано с использованием личностно-ориентированного подхода к образованию и воспитанию подрастающего поколения, который учитывает личностные интересы учащихся, их индивидуальные особенности [Соколов, 2002, с. 461].

Как было сказано ранее, обучение говорению включает развитие умения диалогической и монологической речи. Каждый вид имеет свои психологические и лингвистические особенности, соблюдение которых способствует успешному овладению той или иной устно-речевой формой общения.

Монологическая речь – это речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. Монологическая речь относится преимущественно к контекстной речи, поэтому характеризуется последовательностью и логичностью, полнотой, содержательностью, завершенностью и ясностью мысли, что делает ее в большей степени независимой от ситуации.

В обучении устным речевым высказываниям, в частности обучении монологическим высказываниям, следует учитывать психолого-педагогические особенности учащихся на той или иной ступени обучения.

Учащиеся основной школы способны самостоятельно рассуждать, управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

2.2. Результаты эксперимента по апробации модели обучения устному речевому высказыванию на уроке английского языка на основе метода полного физического реагирования в 5 классах МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов им. Ю.А. Овчинникова (г. Красноярск): УМК «Английский в фокусе» (Spotlight): авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс.

В данном исследовании предлагается разработка урока с применением метода полного физического реагирования, направленная на обучение устным речевым высказываниям на уроке английского языка в 5 классе. Обучение английскому языку в МБОУ СОШ № 10 реализуется посредством УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс. Прежде всего мы проанализировали данный УМК.

«Английский в фокусе» (Spotlight) – совместная продукция российского издательства «Просвещение» и британского издательства “Express Publishing”, в которой нашли отражение традиционные подходы и современные тенденции российской и зарубежных методик обучения иностранному языку. Вся линейка включена в Федеральный перечень Министерства образования и науки РФ.

УМК по английскому языку Spotlight отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (Common European Framework of Reference), а также соответствует стандартам Совета Европы. УМК для 5 класса рассчитан на 3 часа в неделю.

Основные особенности УМК данного этапа обучения:

- Наличие аутентичных языковых материалов;
- Использование английского языка как средства изучения других дисциплин;

- Знакомство учеников с рациональными приемами изучения иностранного языка (Study Skills);

- Включение материала о странах изучаемого языка (Culture Corner) и России (Spotlight on Russia);

- Большой набор дополнительных интерактивных учебных пособий входящих в состав УМК, позволяющих создать условия для личностного ориентированного обучения;

- Наличие текстов для дополнительного чтения (Extensive Reading);

- Включение материалов для подготовки к различным формам итоговой аттестации.

УМК «Английский в фокусе» для 5-9 классов состоит из следующих компонентов:

- Учебник;
- Рабочая тетрадь;
- Книга для учителя;
- Языковой портфель;
- Книга для чтения с CD;
- Контрольные задания;
- Аудиоприложение к контрольным заданиям;
- Аудиокурсы для занятий в классе и дома (Аудиокурсы к учебникам, входящим в действующий Федеральный перечень);
- Авторские и рабочие программы;
- Электронное приложение к учебнику с аудиокурсом для самостоятельных занятий дома ("Просвещение"-АВВУУ).

Учебник включает в себя 10 тематических модулей.

Новый лексико-грамматический материал содержится в первых уроках модуля, его освоение организовано через интеграцию всех видов речевой деятельности. Эти уроки вместе с уроком речевого этикета «English in Use» составляют ядро модуля. Уроки страноведения как стран изучаемого языка (Culture Corner, Spotlight on Britain), так и России (Spotlight on Russia)

обеспечивают учащихся материалами для развития социокультурной компетенции, способствуют формированию умения вести полилог культур. Раздел «Spotlight on Russia» в основной школе имеет формат журнала для подростков, который содержит текстовые материалы о разных аспектах жизни родной страны и вопросы для обсуждения и задания.

Рабочая тетрадь, так же, как и учебник включает до 10 основных модулей, каждый из которых соотносится с соответствующим разделом учебника. Упражнения направлены на закрепление лексико-грамматического материала.

Задания отличаются разнообразием форматов. Рабочая тетрадь сопровождается звуковым пособием для отработки навыков чтения вслух и аудирования. Рубрика «Translator's Corner» в конце каждого модуля предлагает ученикам упражнения на перевод основных словосочетаний. Рабочая тетрадь ярко и красочно оформлена.

Аудио диски предназначены для использования их учителем на уроке. Они содержат все упражнения учебника, предназначенные для прослушивания в ходе урока. Диски могут быть использованы учащимися дома для тренировки умений в аудировании самостоятельно.

Книга учителя содержит материалы и методические рекомендации по организации и проведению занятий на данном этапе обучения, тематическое планирование, ключи к рабочей тетради, контрольным заданиям и книге для чтения, сценарий для постановки пьесы по этой книге. В книге для учителя также представлено календарно-тематическое планирование учебного материала, подробные поурочные методические рекомендации и культуроведческие комментарии с целями и задачами каждого урока. Отличительной особенностью книги для учителя является то, что она выпущена на русском языке в методической терминологии, общепринятой в образовательном пространстве России.

Сборник тестов включает до десяти контрольных заданий в двух вариантах, которые выполняются по завершении работы над каждым модулем.

Сборник контрольных заданий обеспечивает процесс контроля на регулярной и объективной основе. В сборнике также дается материал для промежуточного контроля и итоговая годовая контрольная работа. Здесь же помещены ключи к контрольным работам и тексты заданий по аудированию. В учебниках для 10–11 классов представлены тесты для подготовки к ЕГЭ (Spotlight on Exams).

Языковой портфель - одно из первых пособий, способствующих формированию навыков самостоятельной работы и самооценки. Выполненное на русском языке введение «A Letter for You» позволяет ребенку самостоятельно осмыслить, что такое языковой портфель, как его вести и что он дает. Работа с разделом «Language Passport» – запись о своих достижениях (сертификаты, работы, включаемые в Языковой портфель) – новинка для российской школы. Внимания требует самостоятельная работа учащихся над разделом «Language Biography». Обсуждение подборки вопросов под рубрикой «All about Me!» позволяет учащимся задуматься над важностью языкового окружения. Рубрика «Now I Can» поможет ребенку осмыслить проделанную работу и сделать соответствующие выводы. Раздел «My Dossier» содержит 20 заданий для индивидуальной творческой работы учащихся в рамках всех изучаемых тем. Перенос изучаемого материала в ситуацию собственного опыта определяет высокую мотивацию и стимул учащихся к выполнению заданий.

Книга для чтения с аудио сопровождением является обязательным компонентом при работе над каждым модулем. В линейке учебников для основной школы книга для чтения выпускается отдельно от учебника. Она может использоваться факультативно для организации дифференцированного подхода к учащимся. Книга разбита на эпизоды. Объем эпизода посилен для работы в течение урока с учетом выполнения

полного комплекта заданий к текстам (before-reading, while-reading, after-reading tasks). Красочные иллюстрации развивают навыки прогнозирования, способствуют эффективной организации речевой деятельности на основе прочитанного. Все книги служат основой для постановки школьной пьесы в конце учебного года. Все книги для чтения представляют известные произведения английской литературы разных жанров и авторов.

УМК представляет собой закрытую концепцию - упражнения и материал тесно связаны друг с другом; задания выполняются в строго заданной последовательности (открытая концепция - возможность выбора последовательности выполнения упражнений и построения урока).

Прослеживается типовое построение отдельных разделов учебника: текст - вопросы - лексика/грамматика - упражнения на развитие языковых навыков - задания на развитие речевых умений - дополнительные тексты для чтения. В книге для учителя дан краткий поурочный комментарий с объяснением возможных сложностей для учителя, ключи к упражнениям, тексты для аудирования и дополнительный материал (страноведческие тексты). Тестовые задания с ключами даны отдельно в приложении. В УМК преобладают элементы грамматико-переводного метода с элементами современных коммуникативных методик (при развитии умений говорения и аудирования).

Важное условие эффективности учебника – его связь с другими компонентами УМК, обеспечивающая системность и целостность процесса обучения.

Тексты аутентичные, отвечают возрастным интересам учащихся, в достаточное количество информативных и функциональных текстов.

Уроки культуроведения – как стран изучаемого языка (Culture Corner), так и России (Spotlight on Russia), представленные также в каждом модуле учебников 5 – 9 классов, обеспечивают учащихся релевантными возрасту учебными материалами для развития социокультурной компетенции, способствуют реальному включению их в диалог/полилог культур. Вслед за

Пассовым Е. И. и Сафоновой В. В., авторы глубоко убеждены в том, что учебник должен помочь школьникам осознать неповторимость и богатство своих культурных традиций, испытать гордость за свою Родину – все это играет огромную роль в становлении личности школьника [Пассов, 2014, с. 72]. Особую роль в решении этой задачи играет раздел «Spotlight on Russia», включённый в учебник в формате журнала для подростков. Помимо текстовых материалов о разных аспектах жизни родной страны, в том числе о жизни сверстников, журнал содержит вопросы для обсуждения и задания, направленные на составление рассказов самих детей о родном крае, их городе, поселке, школе, классе, на основе личных интересов и склонностей учащихся.

И снова, следуя одному из принципов УМК, учащимся предлагается выйти за рамки урока английского языка, прислав свои материалы на сайт учебника. Интернет-страница - полноценный компонент УМК «Spotlight», одной из многих функций которой является размещение писем и работ школьников, а следовательно, создаётся возможность для чтения, общения детей на английском языке вне урока.

Речевые умения.

Учебник построен на интеграции всех видов речевой деятельности при освоении нового лексико-грамматического материала. Упражнения расположены в последовательности, способствующей наиболее успешному освоению материала. Развиваются сбалансировано, акцент сделан на развитие навыков говорения и письменной речи; диалогическая речь развивается достаточно, с избытком представлены упражнения для формирования навыков спонтанного говорения; УМК содержит достаточное количество творческих заданий, интересных по тематике, ориентированных на тексты.

УМК содержит достаточное количество текстов для аудирования, которые записаны на диске носителями языка (учащиеся имеют возможность скачать аудиозаписи к учебнику на сайте изд-ва Просвещения),

тематика текстов интересна, развиваются в основном навыки понимания с полным или выборочным охватом содержания. Развиваются и совершенствуются восприятия и понимания на слух аутентичных аудио- и видеотекстов с разной глубиной проникновения в их содержание (с пониманием основного содержания, с выборочным и полным пониманием воспринимаемого на слух текста) в зависимости от коммуникативной задачи и функционального типа текста. Жанры текстов прагматические, публицистические. Типы текстов объявление, реклама, сообщение, рассказ, диалог-интервью, стихотворение и др.

Содержание текстов соответствует возрастным особенностям и интересам учащихся и имеет образовательную и воспитательную ценность. Аудирование с полным пониманием содержания осуществляется на несложных текстах, построенных на полностью знакомом учащимся языковом материале. Время звучания текстов для аудирования – до 1 мин. Аудирование с пониманием основного содержания текста осуществляется на аутентичном материале, содержащем наряду с изученными и некоторое количество незнакомых языковых явлений. Время звучания текстов для аудирования – до 2 мин. Аудирование с выборочным пониманием нужной или интересующей информации предполагает умение выделить значимую информацию в одном или нескольких аутентичных коротких текстах прагматического характера, опуская избыточную информацию. Время звучания текстов для аудирования – до 1,5 мин.

Послетекстовый этап служит опорой для развития умений устной и письменной речи.

Монологическая речь учащегося строится на основании прочитанного текста. Отрабатываются умение выделить основную мысль, высказать свое мнение и кратко аргументировать его.

Диалогическая речь представлена в разных вариантах: при изучении лексики (диалог – обмен мнениями, диалог-расспрос), непосредственно при

выполнении упражнений устного характера (комбинированные диалоги, диалог-расспрос).

Так же вводятся фразы этикетного характера, которые учат грамотно вести диалог в повседневной жизни.

Письменные упражнения даются с избытком, позволяют применять дифференцированный подход в обучении. Учебный материал позволяет в должной мере научить ученика писать короткие поздравления с днем рождения и другими праздниками, выражать пожелания; заполнять формуляры, бланки (указывать имя, фамилию, пол, гражданство, адрес); писать личное письмо с опорой и без опоры на образец (расспрашивать адресата о его жизни, делах, сообщать то же самое о себе, выражать благодарность, давать совет, просить о чём-либо). Письменные упражнения УМК позволяют подготовить учеников к письменной части ОГЭ.

Общеучебные и компенсационные умения.

Учебник составлен таким образом, чтобы он не только отвечал интересам учащихся, но и вовлекал их в активное изучение английского языка. Новые слова и структуры вводятся понятными и эффективными способами с помощью контекста, изобразительной наглядности, и т. Д. Новый языковой материал представлен в контексте интересных живых диалогов. Разнообразие упражнений, текстов, анкет, опросников помогает учащимся легче и быстрее запомнить изучаемый материал. Учащиеся чувствуют себя уверенными пользователями английского языка, благодаря грамотной организации языкового материала – постоянное «повторение без повторения» создает необходимые условия для прочного запоминания ЛЕ.

Формированию общеучебных умений уделяется существенное внимание. УМК содержит упражнения, целенаправленно формирующие такие умения и навыки. В конце каждого параграфа учебника дается анкета для самостоятельной оценки учащимися, какими умениями они овладели. УМК содержит большое количество упражнений на формирование общекомпенсационных умений. Большое внимания уделяется развитию

языковой догадки и простейшим способам использования компенсационных речевых и языковых средств.

В УМК совершенствуются компенсаторные умения:

- переспрашивать, просить повторить, уточняя значение незнакомых слов;
- использовать в качестве опоры при собственных высказываниях ключевые слова, план к тексту, тематический словарь и т. Д.;
- прогнозировать содержание текста на основе заголовка, предварительно поставленных вопросов;
- догадываться о значении незнакомых слов по контексту, по используемым собеседником жестам и мимике;
- использовать синонимы, антонимы, описания понятия при дефиците языковых средств.

Формируются и совершенствуются общеучебные умения:

- работать с информацией сокращение, расширение устной и письменной информации, создание второго текста по аналогии, заполнение таблиц;
- работать с прослушанным/прочитанным текстом извлечение основной информации, извлечение запрашиваемой или нужной информации, извлечение полной и точной информации;
- работать с разными источниками на иностранном языке справочными материалами, словарями, Интернет-ресурсами, литературой;
- планировать и осуществлять учебно-исследовательскую работу выбор темы исследования, составление плана работы, знакомство с исследовательскими методами (наблюдение, анкетирование, интервьюирование), анализ полученных данных и их интерпретация, разработка краткосрочного проекта и его устная презентация с аргументацией, ответы на вопросы по проекту; участвовать в работе над долгосрочным проектом; взаимодействовать в группе с другими участниками проектной деятельности;

– самостоятельно работать, рационально организовывая свой труд в классе и дома.

Языковые знания.

Грамматика дается индуктивно, но правила сформулированы самими авторами, объем упражнений на развитие грамматических навыков достаточный.

Лексика не всегда отобрана с учетом критерия актуальности и соответствия возрастным интересам, мало игровых заданий и заданий, развивающих контекстуальную догадку.

Фонетический аспект представлен в достаточной степени; упражнения основаны только на изучаемой лексике, доступны для самостоятельного выполнения дома, записаны на аудиокассете.

Орфография представлена в виде заметок на полях относительно сложностей в отдельных словах, отсутствуют диктанты, необходимые для данной ступени обучения.

Упражнения.

Завершает каждый модуль материал для самопроверки и рефлексии учебных достижений учащихся. Разнообразны, в данном УМК приёмы семантизации новой лексики – при этом все они основаны на активной деятельности учащихся, например, соотнесение слов (словосочетаний, предложений) с предметными картинками или объектами на сюжетной картинке, а также звуковыми образами в аудиозаписи. Лексические игры, кроссворды, задания, основанные на словообразовании, синонимах и антонимах, поиск соответствий и аналогий в родном языке, категоризация и классификация (mindmaps, spidergrams) способствуют более лёгкому и интересному освоению лексического материала и развивают общеучебные умения и навыки учащихся.

Особое место на последней странице каждого модуля отводится рефлексии учебных достижений и способов деятельности – через

рубрику «Now I Can ... in English». Формированию навыков самооценки и самоконтроля уделяется серьезное внимание.

Имеют четкую типологию и выстроены по схеме, описанной в книге для учителя; типы упражнений выделены пиктограммами, что очень удобно для учащихся - они сразу понимают, что им предстоит делать. Однако типы упражнений однообразны, нет игрового элемента, в основном предполагается индивидуальная или фронтальная работа по формированию языковых навыков, наблюдается явный недостаток упражнений на развитие речевых умений.

Внешнее оформление.

Учебник многоцветный, рабочая тетрадь многоцветная, отдельные методические части выделены графически, формулировки заданий и типы упражнений сопровождаются пиктограммами. Очень удачное постраничное расположение материала - много функциональных и сопровождающих иллюстраций, текст идет без перерыва, в рабочей тетради с избытком места для выполнения заданий.

Особенности дополнительных материалов:

Используемые в школе дополнительные материалы позволяют полностью компенсировать недостатки УМК, связанные с формированием коммуникативных умений и языковых навыков. Выбранные материалы полностью соответствуют возрастным особенностям учащихся. Однако очевиден недостаток материала, направленного на формирование общекомпенсационных и общеучебных умений и навыков.

Специальные учебные умения:

При создании программы автором учитывались и психологические особенности данной возрастной группы учащихся. Это нашло отражение в выборе текстов, форме заданий, видах работы, методическом аппарате.

Формируются и совершенствуются умения:

– находить ключевые слова и социокультурные реалии при работе с текстом;

- семантизировать слова на основе языковой догадки;
- осуществлять словообразовательный анализ;
- выборочно использовать перевод;
- пользоваться двуязычным и толковым словарями;
- участвовать в проектной деятельности межпредметного характера.

К основным отличительным характеристикам курса «Английский в фокусе» в целом следует отнести:

- аутентичность языковых материалов;
- адекватность методического аппарата целям и традициям российской школы;
- соответствие структуры учебного материала модулей полной структуре психологической деятельности учащихся в процессе познавательной деятельности: мотивация, постановка цели, деятельность по достижению цели, самоконтроль, самооценка, самокоррекция;
- современные, в том числе компьютерные технологии;
- интерактивность, вывод ученика за рамки учебника;
- личностная ориентация содержания учебных материалов;
- включенность родного языка и культуры;
- система работы по формированию общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической деятельности;
- межпредметные связи как способ переноса языковых знаний и речевых умений на другие образовательные области, освоение языка как средства познания мира;
- возможности дифференцированного подхода к организации образовательного процесса;
- воспитательная и развивающая ценность материалов, широкие возможности для социализации учащихся.

Изучив методику обучения устным речевым высказываниям мы сделали вывод, что наиболее эффективно и познавательно обучение можно

реализовать через контекстуализацию метода полного физического реагирования. Но поскольку использования метода в классическом его варианте предполагает изучение иностранного языка на начальном этапе, мы несколько изменили схему применения метода, адаптируя его под обучающихся основной школы.

На базе МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика Ю.А. Овчинникова (г. Красноярск) был проведен эксперимент в подгруппах четырех 5 классов на параллели, изучающих английский язык со 2 класса.

Цель эксперимента: выявить эффективность применения метода полного физического реагирования с целью обучения устным речевым высказываниям на уроке английского языка в основной школе.

С целью проверки эффективности поведения уроков с использованием метода полного физического реагирования была проведена опытно-практическая работа, включающая три этапа эксперимента:

1. Констатирующий этап, на котором было проведено первичное диагностирование и был определен исходный уровень сформированности навыков устного речевого высказывания.

2. Формирующий этап, в ходе которого был использован разработанный урок с применением метода полного физического реагирования.

3. Контрольный этап, который был нацелен на итоговое диагностирование уровня сформированности навыков устного речевого высказывания.

Поскольку УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 5 классов включает в себя 10 модулей, было принято решение два урока в модуле проводить с применением метода полного физического реагирования. Методический эксперимент занял 4 урока: на 1-ом и 2-ом уроках проводилось измерение уровня сформированности навыков устных речевых высказываний обучающихся; на 3-ем и 4-ом уроках осуществлялось

проведение уроков с применением метода полного физического реагирования.

Первичное диагностирование предполагало измерение владения обучающимися 5 классов устными речевыми высказываниями. В течении экспериментальных уроков учителем была организована работа согласно рекомендациям книги для учителя к УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс. Во время первого экспериментального урока учителем осуществлялся контроль диалогической речи обучающихся. За основу был взят диалог из учебника о праздниках в разных странах. Обучающиеся работали в парах, один обучающийся приглашал своего партнера на день рождения, второй расспрашивал его подробности. Диалоги были составлены на основе прочитанного диалога из учебника. Объем диалога должен был составлять до 3-4 реплик со стороны каждого обучающегося.

На втором уроке учитель производил контроль монологической речи обучающихся. У каждого обучающегося была небольшая часть текста о праздновании дня рождения в Китае. Задача обучающихся состояла в прочтении текста и кратком пересказе прочитанного. Объем высказывания должен был составлять до 8 фраз. Таким образом в течение двух уроков учителем осуществлялось выявление сформированности навыков устных речевых высказываний и первоначальное их измерение.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования предполагает, что в 5 классе происходит развитие таких речевых умений, как умение вести диалог этикетного характера, диалог расспрос, диалог – побуждение к действию, монолог. Требования к устной речи обучающихся 5 класса:

- объем диалога обучающихся составляет до 3-4 реплик со стороны каждого обучающегося.

- объем монологического высказывания обучающихся составляет до 8 фраз.

Также обучающиеся 5 классов должны уметь:

- начинать, вести/поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя;

- расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;

- делать краткие сообщения, описывать события/явления (в рамках пройденных тем), передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного.

Для оценки устных развернутых ответов выделяются такие критерии как:

1. Содержание (соблюдение объема высказывания, соответствие теме, отражение всех аспектов, указанных в задании, стилевое оформление речи, аргументация, соблюдение норм вежливости).

2. Взаимодействие с собеседником (умение логично и связно вести беседу, соблюдать очередность при обмене репликами, давать аргументированные и развернутые ответы на вопросы собеседника, умение начать и поддерживать беседу, а также восстановить ее в случае сбоя: переспрос, уточнение);

3. Лексика (словарный запас соответствует поставленной задаче и требованиям данного года обучения языку);

4. Грамматика (использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиям данного года обучения языку);

5. Произношение (правильное произнесение звуков английского языка, правильная постановка ударения в словах, а также соблюдение правильной интонации в предложениях).

Опираясь на рабочую программу Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс, примерную основную образовательную программу

основного общего образования [Реестр примерных...] были определены 4 уровня сформированности речевой компетенции.

Высокий уровень (отметка «5») ставится ученику, если он в целом справился с поставленными речевыми задачами. Его высказывание было связным и логически последовательным. Языковые средства были правильно употреблены, практически отсутствовали ошибки, нарушающие коммуникацию, или они были незначительны. Объем высказывания соответствовал тому, что задано программой на данном году обучения. Наблюдалась легкость речи и достаточно правильное произношение. Речь ученика была эмоционально окрашена, в ней имели место не только передача отдельных фактов (отдельной информации), но и элементы их оценки, выражения собственного мнения.

Средний уровень (отметка «4») выставляется учащемуся, если он в целом справился с поставленными речевыми задачами. Его высказывание было связанным и последовательным. Использовался довольно большой объем языковых средств, которые были употреблены правильно. Однако были сделаны отдельные ошибки, нарушающие коммуникацию. Темп речи был несколько замедлен. Отмечалось произношение, страдающее сильным влиянием родного языка. Речь была недостаточно эмоционально окрашена. Элементы оценки имели место, но в большей степени высказывание содержало информацию и отражало конкретные факты.

Низкий допустимый уровень (отметка «3») ставится ученику, если он сумел в основном решить поставленную речевую задачу, но диапазон языковых средств был ограничен, объем высказывания не достигал нормы. Ученик допускал языковые ошибки. В некоторых местах нарушалась последовательность высказывания. Практически отсутствовали элементы оценки и выражения собственного мнения. Речь не была эмоционально окрашенной. Темп речи был замедленным.

Низкий недопустимый уровень (отметка «2») ставится ученику, если он только частично справился с решением коммуникативной задачи.

Высказывание было небольшим по объему (не соответствовало требованиям программы). Наблюдалась узость вокабуляра. Отсутствовали элементы собственной оценки. Учащийся допускал большое количество ошибок, как языковых, так и фонетических. Многие ошибки нарушали общение, в результате чего возникало непонимание между речевыми партнерами.

Первичное диагностирование уровня владения обучающимися навыками устных речевых высказываний, проведенное на констатирующем этапе эксперимента, показало следующий результат: 33% обучающихся имеют высокий уровень владения навыками устных речевых высказываний, 42% обучающихся – средний уровень, 19% обучающихся – низкий допустимый уровень и 6% низкий недопустимый уровень владения навыками устных речевых высказываний, в соответствии с рисунком 3.

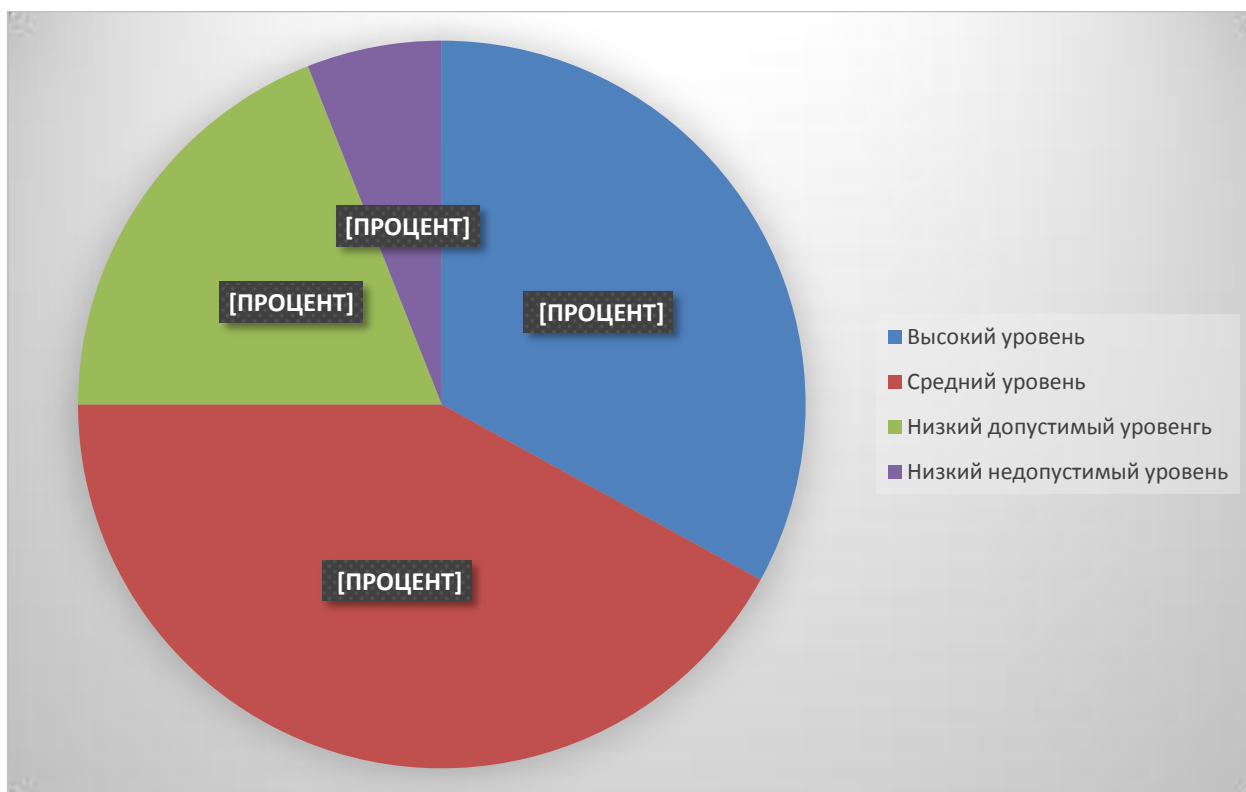


Рисунок 3. Уровень уровня владения обучающимися навыками устных речевых высказываний до проведения уроков с применением метода полного физического реагирования

Некоторые обучающиеся испытывали трудности при устном высказывании. Причина заключалась в недостатке лексических средств, и в затруднении связно излагать свои мысли, выстраивать логическую цепочку повествования. Также к причинам получения данного результата можно отнести отсутствие личной заинтересованности.

В связи с этим возникает необходимость в средстве, использование которого помогло бы решить перечисленные выше проблемы и способствовало повышению речевой активности обучающихся. Таким средством может являться применение метода полного физического реагирования.

После анализа полученных данных мы приступили к формирующему этапу нашего эксперимента, целью которого являлось развитие эффективности обучения устным речевым высказываниям в процессе моделирования иноязычной коммуникации.

В ходе формирующего этапа учитель раздал каждому обучающемуся карточку, содержащую выделенные им критерии, характеризующие владение навыками монологических и диалогических высказываний, для того, чтобы обучающиеся могли контролировать их, а учитель, впоследствии мог оценить уровень владения данными навыками после проведения занятий с применением метода полного физического реагирования (см. Приложение А Рис. А.1, Приложение А Рис. А.2).

Краткое описание хода опытно-экспериментальной работы.

В начале 3-его урока обучающимся был продемонстрирован на интерактивной доске слайд, содержащий картинки различной еды (см. Приложение Б Рис. Б.1). При помощи ряда картинок, представленных на интерактивной доске, установки и вопросов учителя: «Look at the screen. What can you see? What's this?», обучающиеся самостоятельно определили тему урока. Таким образом, произошла активизация речемыслительной деятельности.

После определения темы и цели урока, обучающимся было предложено разбиться на 4 мини-группы по 3 человека и поработать на станциях.

Работа на станциях включает в себя 4 различных станции, на каждой из которых обучающиеся могут использовать все каналы восприятия: зрительный, слуховой, кинестетический. Поочередно каждая мини-группа могла поработать на каждой станции.

Первая станция включает в себя когнитивные упражнения, изучение лексики по теме. Реквизит, необходимый для работы: платок, еда. На данной станции перед обучающимися на столе разложены различные виды еды (яблоко, банан, луковица, яйцо и т.д.). Все вещи накрыты платком, чтобы обучающиеся не имели возможности их видеть. Обучающийся запускает руку под платок и ощупывает предметы, называет предметы на английском языке. Таким образом работает кинестетический канал восприятия через осязание и развиваются навыки мышления. Также повторяются и закрепляются лексические единицы по изучаемой теме.

Вторая станция также включает в себя когнитивные упражнения, повтор глаголов eat, drink; изучение прилагательных sweet, salty, sour, bitter, spicy.

Необходимый реквизит: нарезанная еда, тарелка, шарфик.

Перед обучающимися на тарелке разложены нарезанные фрукты и другие виды еды. Обучающимся завязывают глаза с помощью шарфика, и предлагают попробовать разные виды еды. Попробовав, обучающийся должен назвать вкус данной еды (sweet, salty, sour, bitter, spicy), и назвать саму еду. Затем записать результаты в специально подготовленную карточку, а также записать форму, размер, цвет еды (см. Приложение В Рис. В. 1).

Таким образом тренируются уже не только существительные, но также и прилагательные. На данном этапе также задействован кинестетический канал восприятия, но уже с помощью работы вкусовых рецепторов и обоняния.

Третья станция была направлена на тренировку лексики по теме еда, неопределенных местоимений *some/any*, артиклей. Необходимый реквизит: карточки.

На столе разложены карточки, перевернутые рисунком вниз. На половине карточек изображены рисунки разных видов еды, на другой половине написаны названия этой еды. Учащийся переворачивает 2 карточки, называет рисунок на первой карточке и читает слово на второй. Если рисунок и слово не совпали, кладет их обратно. Нужно найти как можно больше одинаковых слов (см. Приложение Г рис. Г. 1). Таким образом происходит тренировка памяти и развитие наблюдательности. Помимо тренировки лексики еще хорошо запоминается правильное написание слов. Задействованы зрительный и кинестетический каналы восприятия информации.

Следующая станция включает в себя задание на аудирование.

Задача обучающихся прослушать диалог и отметить правильный ответ: *Listen and tick the correct answer* (см. Приложение Д Рис. Д. 1). Необходимый реквизит: ноутбук, колонки, карточки с заданием. В данном задании задействован слуховой канал восприятия.

Заключительным заданием было составление диалога. Задача обучающихся заключалась в развитии умений выражать свое мнение (диалогическая речь).

Учащиеся работали в парах. Выбрав определенное блюдо для обсуждения, они записали ингредиенты в тетрадь и начинали вести диалог. В качестве опоры обучающимся были предложены карточки (см. Приложение Е. Рис. Е. 1). Затем обучающиеся разыграли диалоги перед классом. Объем диалога должен был составлять 3-4 реплики со стороны каждого обучающегося.

В конце урока был подведен итог, проведена рефлексия в виде опроса и ознакомлением учащихся с домашним заданием.

Таким образом, 3-ий урок был посвящен развитию диалогического высказывания через контекстуализацию метода полного физического реагирования.

Заключительный, 4-ый урок методического эксперимента был отведен на развитие монологического высказывания. На начальном этапе урока была проведена активизация изученной ранее тематической лексики, мотивирование учащихся на дальнейшую работу по теме. Обучающимся было предложено обсудить картинку из учебника на с. 98 и ответить на вопросы: Who is master chef? Who cooks in your family? Do you like cooking? What do you like for breakfast/lunch/dinner? Затем для подготовки к основной части урока учитель предложил обсудить любимые блюда обучающихся и необходимые ингредиенты для их приготовления. Некоторые ответы были записаны на доске.

На основном этапе урока обучающиеся изучали рецепт и самостоятельно готовили фруктовый салат по английскому рецепту (см. Приложение Ж. Рис. Ж. 1). Необходимый реквизит: фрукты, посуда, рецепт.

В процессе приготовления обучающиеся работали с аутентичным текстом (рецептом), что в дальнейшем позволяет им ориентироваться в англоязычном меню. В данном задании задействованы зрительный и кинестетический канал восприятия, а также слуховой, поскольку учащиеся работают по 2-3 человека и обсуждают свои действия на английском языке.

Заключительным заданием было описание рецепта и этапов приготовления обучающимся (до 8 фраз).

В конце урока был подведен итог, проведена рефлексия в виде опроса и ознакомлением обучающихся с домашним заданием. Обучающимся было задано составить свой рецепт любимого блюда и нарисовать как это должно выглядеть. Таким образом, у обучающихся каждой подгруппы получилась своя книга рецептов.

Соответственно, 4-ый урок был посвящен развитию диалогического высказывания через контекстуализацию метода полного физического реагирования.

Итоговое диагностирование уровня владения обучающимися навыками устных речевых высказываний, проведенное на констатирующем этапе эксперимента, показало следующий результат: 20 обучающихся, что составляет 41.5% имеют высокий уровень владения навыками устных речевых высказываний, 21 обучающихся (44%) – средний уровень, 7 обучающихся (14.5%) – низкий допустимый уровень и никто из обучающихся, то есть 0% не показал низкий недопустимый уровень владения навыками устных речевых высказываний, в соответствии с рисунком 4.

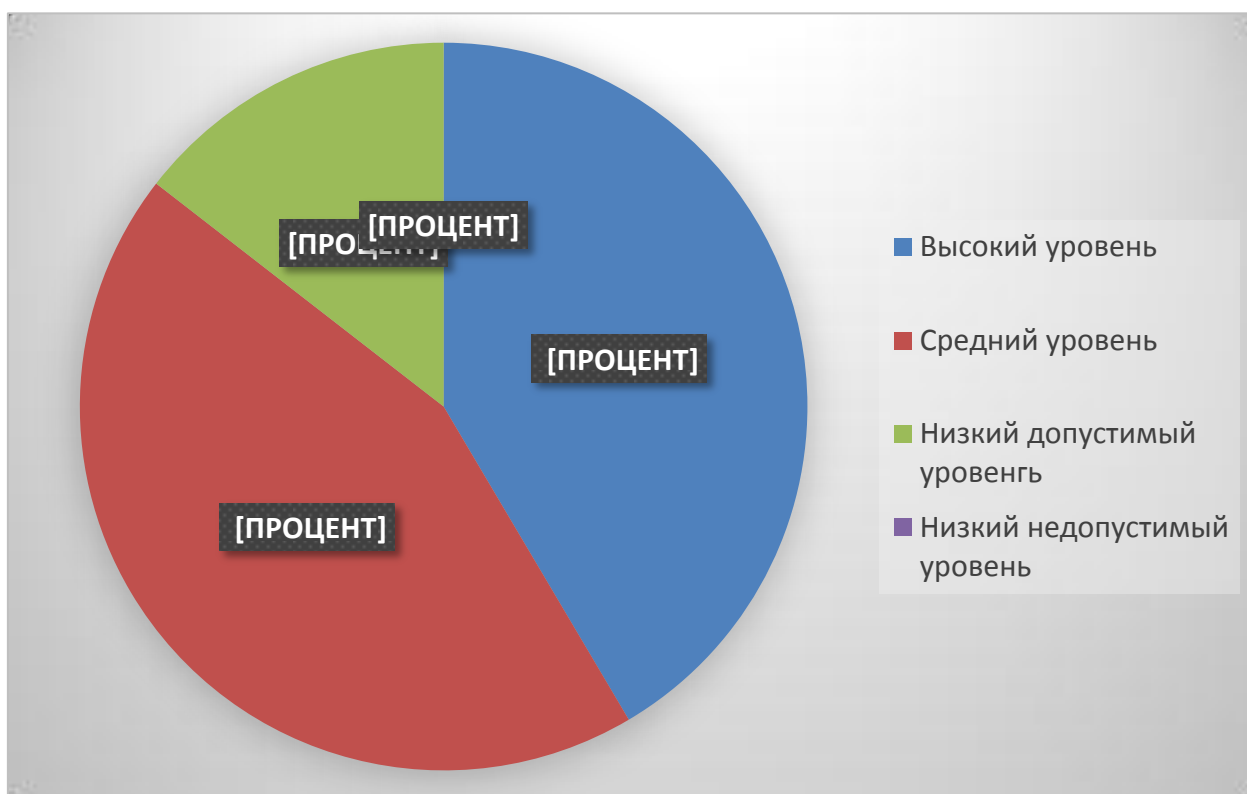


Рисунок 4. Уровень уровня владения обучающимися навыками устных речевых высказываний после проведения уроков с применением метода полного физического реагирования

Таким образом, количество обучающихся владеющих высоким уровнем речевой компетенции, увеличилось на 11%, средним уровнем – на 2%. Количество обучающихся, имеющих низкий допустимый уровень, сократилось на 4.5%, низкий недопустимый уровень – на 6%, то есть обучающиеся с низким недопустимым уровнем отсутствуют.

Так как результаты итогового диагностирования, по сравнению с результатами первичного диагностирования, показали положительную динамику развития, мы можем сделать вывод о том, что использование модели контекстуализации метода полного физического реагирования на уроках английского языка в основной школе способствует лучшему усвоению навыков устных речевых высказываний в процессе моделирования иноязычной коммуникации.

В ходе изучения метода полного физического реагирования (TPR) был разработан ряд рекомендаций для преподавателей, которые помогут реализовать принципы данного метода в учебном процессе.

1) Организация рабочего пространства

Изучение языка и погружение в культуру иноязычных стран (а изучение культуры таких стран является неотъемлемым компонентом при изучении иностранного языка) дает возможность для творческого подхода к обучению. Так, в первую очередь следует позаботиться об организации рабочего пространства.

а) Оформление кабинета

Кабинет иностранного языка должен перестать быть обычным школьным кабинетом – во время занятий он становится частью иноязычного мира и ученикам необходимо это почувствовать. Оформление кабинета приобретает большую значимость для создания мотивации к обучению. Украшение кабинета государственной символикой стран изучаемого языка, портретами выдающихся иностранцев, изображениями культурных памятников стран, а также работами самих обучающихся, может стать

частью учебного процесса, наглядным примером того, что обучение может быть увлекательным. Поскольку опоры на родной язык обучение не предусматривает, обучающимся будет необходима опора на иностранном языке. Так, на стены рекомендуется поместить всевозможные схемы и таблицы с правилами грамматики, списки с необходимым лексическим минимумом, в том числе фразы активного обихода в рамках уроков (Classroom language). Можно прикрепить ярлычки с англоязычными названиями на все предметы, что есть в классе.

б) Расстановка парт

Традиционное расположение парт рядами является неудобным не только для учителя, но и для обучающихся. Сидя на последней парте, обучающимся сложнее найти контакт с учителем, так как часто они даже не видят друг друга из-за сидящих перед ними других обучающихся. Обучающимся также сложно установить контакт друг с другом, особенно во время дискуссий – они не видят лица своих собеседников, и, как правило, желание поддерживать беседу в такой ситуации пропадает, таким образом, страдает процесс обучения. Оптимальной в такой ситуации будет расстановка парт буквой «П», так, обучающиеся будут вовлечены в процесс обучения, и учителю будет легче контролировать деятельность обучающихся на уроке.

2) Обеспечение обратной связи.

Психологические особенности обучающихся таковы, что не всем захочется вступать в дискуссии и высказывать свою точку зрения относительно тех или иных проблем, тем самым открываться одноклассникам или учителю. Многие обучающиеся скованны и не проявляют активности по простой причине отсутствия обратной связи. Задавая обучающимся задание рассказать о себе или о своих предпочтениях, учитель часто забывает, что он тоже участник данной коммуникации, и что в рамках предложенных заданий ведется своеобразный диалог, который не может быть односторонним. Как уже было сказано, учитель всегда пример

для обучающихся, а приведение примера всегда более доходчиво объясняет правила. Таким образом, учителю следует не только принимать что-то от обучающихся, но и давать что-то взамен. В дискуссиях выражать свое мнение, на равных рассказывать и о себе и о своих предпочтениях. Завоевать доверие учеников можно лишь доказав свое доверие к ним. И именно доверительные отношения могут стать основой для создания благоприятной обстановки на занятиях, для обеспечения успешной коммуникации и для успешного обучения в целом.

3) Организация работы на уроке.

а) Определение формы учебной работы обучающихся.

Анализ УМК показал, что большинство предлагаемых упражнений на формирование говорения предусматривает работу в парах, что не всегда является результативным. Работа в парах, бесспорно, имеет свои плюсы, так как позволяет обучающимся работать в своем ритме и способствует формированию навыков сотрудничества. Однако для развития навыков устных речевых высказываний работа в парах представляет угрозу. Учитель, таким образом, лишает себя возможности контролировать учебный процесс в должной степени, а значит, обучающиеся могут отвлечься от задания на обсуждение посторонних вопросов или игнорировать правило «отказ от родной речи» и с легкостью выполнять задания, используя свой родной язык. Нельзя также полагаться на даже самых ответственных учащихся. Исправно выполняя задания, они могут допускать ошибки, которые не заметят и не исправят, а при частом использовании приема работы в парах, закрепятся в речи обучающихся. Все обсуждения должны контролироваться учителем, который сможет не только вовремя исправить ошибку, но и отслеживать результаты тренировок устной речи. Для остальных учащихся слушать речь друг друга также будет являться положительным моментом – умение выявлять типичные ошибки в речи одноклассников может стать предпосылкой к предотвращению допущения таких ошибок в своей речи.

б) Использование мотивирующих приемов обучения.

Увлекательным и очень эффективным приемом обучения устным речевым высказываниям может стать проведение уроков самими обучающимися. Подобная практика традиционно проводится в честь Дня учителя, и обычно желающих примерить на себя роль преподавателя очень много. В ходе своей педагогической практики я заметила, что получаемые знания лучше усваиваются в процессе преподавания, нежели в процессе учения. Чувствуя ответственность за преподносимый материал перед обучающимися, невольно возникает потребность тщательно изучить каждый момент, усвоить его для себя и, впоследствии, закрепить в процессе преподавания. Данный вид деятельности, который, я считаю, хотя бы раз в учебном году должен опробовать каждый обучающийся, поможет создать коммуникативную ситуацию, способствующую развитию навыков устной речи, а также, даст возможность попробовать себя в новой социальной и профессиональной роли.

4) Ведение учебного процесса.

а) Отказ от опоры на родной язык

Следующим шагом является непосредственное внедрение основного принципа натурального метода – отказа от родного языка. Обучающимся необходимо сообщить, что, переступая порог классной комнаты, они попадают в маленький край страны изучаемого языка, где местное население, кем и обучающиеся, и учитель являются на данный момент, не знают ни слова по-русски. Таким образом, как только в ответе обучающихся звучит русская речь, учитель прерывает ее, объясняя это тем, что не понимает, что говорят обучающиеся, вынуждая их варьировать имеющимися знаниями иностранного языка для передачи своих сообщений. Учитель в это время предлагает обучающимся использовать недостающие языковые единицы, тем самым расширяя лексический запас обучающихся. Стоит, тем не менее, учесть, что в школьной группе не все обучающиеся заинтересованы в изучении данного предмета, и, как правило, они не преуспевают в нем. Полный переход на иностранный язык во время занятий может только

ухудшить знания таких обучающихся, так как вероятно, что какие-то моменты останутся недопонятыми. Из этого следует, что при необходимости опора на родной язык может иметь место, но использовать ее нужно осторожно. Например, лучше предложить самим обучающимся подобрать перевод для того или иного слова или выражения, основываясь на данной дефиниции. Учителю же на родной язык переходить не следует, так как он всегда является примером для обучающихся.

б) Расширение границ учебного пособия.

Многие учителя в своей педагогической деятельности имеют обыкновение четко следовать программе имеющегося УМК. Однако анализ УМК показал, что каждый учебник имеет свои недоработки, в том числе, касающиеся формирования умения говорения. Таким образом, ученики сталкиваются со своеобразным барьером при попытке начать коммуникацию. Целесообразным, предлагая любой вопрос на обсуждение, акцентировать внимание обучающихся на том, что в первую очередь требуется высказать свое собственное мнение, неважно совпадет оно с правильным ответом или нет. Следует помнить, что в процессе обучения каждое высказывание обучающегося имеет ценность, так как приближает его к максимально успешному овладению иноязычной речи.

Вывод по главе 2:

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, одним из назначений предмета «Иностранный язык» является формирование и развитие речевой компетенции как составляющей иноязычной коммуникации.

Речевая компетенция предполагает совершенствование коммуникативных умений в таком виде речевой деятельности как устные речевые высказывания, а также формирование умения планировать свое речевое и неречевое поведение.

Обучение построению высказываний, обусловленного ситуацией общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для обучающихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и обучающихся. Тем не менее эти затраты времени и усилия окупаются, если обучающиеся овладевают этой деятельностью и совершенствуют ее в основной школе на материале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования других видов речевой деятельности.

К такому средству относится метод полного физического реагирования, способный повлиять на формирование навыков устных речевых высказываний в процессе моделирования иноязычной коммуникации в основной школе.

Во-первых, метод полного физического реагирования благодаря своей специфике, способен привести в действие механизмы мотивации речевой деятельности и повлиять на все фазы речевой деятельности, выделенные И.С. Зимней, а именно:

- побудительно-мотивационную;
- ориентационно-исследовательскую;
- исполнительную.

Во-вторых, метод TPR коммуникативно направлен. Он помогает создать речевые ситуации, побуждая таким образом к устным речевым высказываниям.

Кроме того, применение метода TPR способствует достижению планируемых предметных, метапредметных и личностных результатов.

Таким образом, метод полного физического реагирования является средством, совершенствующим речевые умения обучающихся в рамках иноязычной коммуникации, средством повышения мотивации к устным речевым высказываниям на иностранном языке, и в целом, к изучению иностранного языка.

Однако следует учесть, что, несмотря на то, что применение метода полного физического реагирования является отличным средством для обучения устным речевым высказываниям, он не может считаться единственным средством обучения иностранному языку в процессе моделирования иноязычной коммуникации в основной школе. Но метод TPR может дополнить процесс обучения устным речевым высказываниям в основной школе.

Уроки с применением метода полного физического реагирования был разработан и апробирован на практике в МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов имени академика Ю.А. Овчинникова г. Красноярск в параллели 5 классов УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) (авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс).

После проведенного методического эксперимента количество обучающихся, владеющих высоким уровнем речевых компетенций, увеличилось на 11%, средним уровнем – на 2%, а количество обучающихся, имеющих низкий допустимый уровень, сократилось на 4.5%, низкий недопустимый уровень – на 6%, что означает, что все обучающиеся перешли на допустимый уровень владения речевыми компетенциями.

Данные результаты указывают на положительную динамику обучения устным речевым высказываниям при применении модели контекстуализации метода полного физического реагирования в процессе моделирования иноязычной коммуникации, что является одним из важных аспектов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Заключение

В диссертационной работе была дана методическая характеристика устным речевым высказываниям как виду речевой деятельности; были описаны особенности процесса моделирования иноязычной коммуникации и обучения устным речевым высказываниям на уроке иностранного языка в основной школе.

В ходе исследования были охарактеризована иноязычная коммуникация, рассмотрены условия ее моделирования, а также выявлены цели и задачи метода полного физического реагирования при обучении иностранному языку.

Разработан и апробирован метод полного физического реагирования как средство обучения устным речевым высказываниям на уроке английского языка в 5 классе: УМК «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторы: Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс.

Высказанное предположение о том, что применение метода полного физического реагирования на уроке английского языка в основной школе способствует развитию речевой активности, и, следовательно, ведет к формированию речевой компетенции, подтверждено апробацией и внедрением метода полного физического реагирования в МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов имени Ю.А. Овчинникова г. Красноярск.

Также был разработан ряд рекомендаций для преподавателей основной школы, которые помогут реализовать принципы метода полного физического реагирования на уроке английского языка в учебном процессе.

Библиография

1. Алтынбаева, А.А. Метод полное физическое реагирование (ПФР) – гарантия успеха начальных классов. В сборнике: Наука и образование в современном мире материалы международной (заочной) научно-практической конференции. Научно-издательский центр «Мир науки». 2016. С. 165-171.
2. Альбрехт Н.В., Кондюрина И.М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография / Н.В. Альбрехт, И.М. Кондюрина. Екатеринбург: РГППУ, 2013. 242 с.
3. Андропова В.А., Адамчук Т.В., Языковые средства выражения научной модальности в англоязычном тексте в сборнике: Новая наука: опыт, традиции, инновации, 2017, С. 24-25
4. Арский, А.М. и др. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе / А.М. Арский, Р.С. Гиляревский, И.С. Туров, А.И. Черный. М.: ВИНТИ, 1996. 489 с.
5. Артыкбаева А.К. Требования к упражнениям для развития монологической речи на младших курсах языкового вуза/ А.К.Артыкбаева// Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе. Алма-Ата, 1988. С.63-67.
6. Базылев В.Н. Коммуникация и перевод: монография / В.Н. Базылев. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2012. 163 с.
7. Баранов Р.Е.. Пособие по русскому языку с основами языкознания. М.: МПГУ, 2015. 149 с.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества, М.: Искусство, 1979, 445 с.
9. Беляева Т.А. Эмоциональный компонент процесса обучения иностранному языку на среднем этапе. В сборнике: Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества. 2017. С. 34-40

10. Бикбаев В.М. Некоторые аспекты иноязычной коммуникации // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. № 4 (17). М., Изд. «МЦНО», 2018. С. 46-50.
11. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. М., 1998. 255 с.
12. Боброва Т.О. К вопросу об использовании опыта зарубежных методических разработок в обучении иностранному языку в средней школе. В сборнике: современное образование: плюсы, минусы и перспективы материалы VI международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Зарайский А.А. 2016. С. 5-9.
13. Вишняков С.А., Дунаева Л.А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, освоение в контексте теории средового подхода: монография / С.А. Вишняков, Л.А. Дунаева. М.: Флинта: Наука, 2017. 166 с.
14. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. — 336 с.
15. Гомелева О.В. Типологические особенности текста для обучения монологической речи/ О.В.Гомелева// Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе.- Алма-Ата, 1988. С.68-71.
16. Гуркина А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. №12. С. 726-729. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/92/20035/> (дата обращения: 16.11.2018).
17. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. М., 1995. С. 16-21
18. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982. 159 с.
19. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня : реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26

20. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию/ С.В.Калинина// Иностранные языки в школе. 1991. № 1. С.22-26.
21. Конецкая В.П. Социология коммуникации / В.П. Конецкая. - М.: Международный университет Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.
22. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А.А. Леонтьев. М.: НПФ «Смысл», 2008. 272 с.
23. Лингводидактика и методика. М.: Академкнига, 2006
24. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru (дата обращения: 26.04.2018).
25. Оглуздина Т. П. К вопросу о принципах обучения иноязычной языковой компетенции в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 922–926.
26. Олянич А.В., Попова О.В. Иноязычная коммуникация: инновационные технологии профессионально ориентированного обучения студентов аграрных вузов: монография / А.В. Олянич, О.В. Попова. Волгоград: Волгоградский ГАУ, 2017. 103 с.
27. Пассов Е.И. Требования к упражнениям для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 2014. №6. С. 69-79.
28. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
29. Покровская Е.А. метод полного физического реагирования в преподавании иностранного языка. Вестник СимБип. 2016. № 1. С. 119-124.
30. Путилова Е.О. Детская литература / Е.О. Путилова. М.: Академия, 2008. 536 с.
31. Реестр примерных общеобразовательных программ // Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 8 апреля 2015 года [Электронный ресурс]. URL:

- <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 01.11.2018).
32. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6306110/> (дата обращения: 27.05.2018).
33. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.
34. Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. М.: АСТ: Астрель, 2008. 192 с.
35. Степанов Ю.С. Семиотика: монография / Ю.С. Степанов. М.: Наука, 1971. 168 с.
36. Утенкова, Е.А. Метод полного физического реагирования как средство повышения мотивации к изучению иностранных языков у младших школьников : статья В сборнике: межкультурная коммуникация: аспекты дидактики Материалы межвузовского научно-методического семинара. 2015. С. 126-129.
37. Ушакова Т. Н. Психофизиологические механизмы внутренней речи. Психол. журн. 1980. Т. 1. № 4. С. 145—154.
38. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов-на-Дону АНИОН, 2003. 416 с.
39. Чигишева О. П., Гоголкина Т. М. Концептуальные основы метода полного физического реагирования в интерпретации Джеймса Эшера [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/1/2009/2-2/65.html (дата обращения: 25.10.2018).
40. Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. - Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. P. 54-56.
41. Asher J. The Fear of Foreign Languages // Psychology Today. № 15 (8). P. 52-59.

42. Asher, James J. Learning Another Language through Actions (6th edition). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc. 2003
43. Asher, James.J. Brainswitching: Learning on the right side of the brain. Los Gatos, CA: Sky Oaks. Productions, Inc. 2002
44. Asher, James J. The Super School: Teaching on the right side of the brain. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc. 2000
45. Cabello F. TPR in First Year English. - Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, 2004. 232 p.
46. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2008. P. 107-119.
47. Richards J., Rodgers C. Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 2001. P. 73-79.

Приложение А

Таблица А. 1

«Критерии оценивания диалогического высказывания»

Критерии	Диалог
Соблюдение объема высказывания (3-4 реплики со стороны каждого)	
Соответствие теме	
Соблюдение норм вежливости	
Умение логично вести беседу, соблюдать очередность при обмене репликами	
Умение давать развернутые ответы на вопрос собеседника	
Умение начать и поддержать беседу, восстановить ее в случае сбоя	
Умение переспросить, уточнить	
Использование достаточного количества лексики по теме	
Отсутствие ошибок в плане грамматики	
Правильное произношение звуков, ударений, интонаций	

Таблица А. 2

«Критерии оценивания монологического высказывания»

Критерии	Монолог
Соблюдение объема высказывания (до 8 фраз)	
Соответствие теме	
Отражение всех аспектов, указанных в задании	
Умение логично строить предложения	
Использование достаточного количества лексики по теме	
Отсутствие ошибок в плане грамматики	
Правильное произношение звуков, ударений, интонаций	

Приложение Б

Рис. Б. 1

Иллюстрация «Food».



Приложение В

Рис. В. 1

Карточка «Describing food»

Describing food

In the boxes below you will find many **adjectives** you can use to describe the different foods.
Can you also come up with suggestions of your own for describing the many types of food?

TOUCH Rotten, greasy, crunchy, crispy, mushy, ripe, sticky, grubby, melted, slimy, soft, hard, prickly	SHAPE round, square, straight, triangular, oval, sleek, blobby, flat, elliptical, crooked, wavy	COLOUR pink, red, orange, black, yellowish, blue, dark, green, purple, white, grey, brown	TASTE sweet, salty, bitter, flavoured, sour, spicy, juicy, fresh, tasteless, hot, mild
1  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	2  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	3  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	4  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
5  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	6  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	7  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	8  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____
9  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	10  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	11  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____	12  1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Приложение Г

Рис. Г. 1

Игра «Memory Cards»

			
COFFEE	LEMONADE	CHEESE	SAUSAGE
			
COOKIES	LEMONS	MILKSHAKE	SALAD

Приложение Д




Рис. Д. 1

Задание «Listening»

Listening




3 Listen and tick (✓) the correct answer.

1 What is Tom's favourite drink?




A B C

2 What food doesn't Sue like?




A B C

3 What do Tim and Kate want to buy?

A B C

4 What is there in the fridge?

A B C

61

Приложение Е

Рис. Е. 1

Карточка «Опорный текст для составления диалога»

A: How about a fruit salad tonight?

B: That sounds great! Have we got everything we need?

A: Let's look in the cupboards.

B: We've got some grapes and some pineapple.

A: Are there any cherries?

B: We've got a lot of cherries, but there aren't any bananas.

A: Are there any apples?

B: Not many.

A: OK, let's make a shopping list

Приложение Ж

Рис. Ж. 1

Рецепт «Fruit salad»



- a) Take three bananas and an apple.**
- b) Wash the fruit.**
- c) Cut it into pieces.**
- d) Add some lemon juice.**
- e) Mix with cream.**
- f) Add some tomatoes.**
- g) Put some pieces of orange on the top.**