

А.С. Яцун

*Научный руководитель: доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: anastasiaya0108@gmail.com*

### **Проблема формирования умения аудирования на уроках иностранного языка на младшем этапе обучения**

Цель обучения иностранному языку составляет формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая связана с применением полученных знаний, навыков и умений в процессе реального общения [1]. Аудирование составляет основу иноязычного общения. Принято считать, что отсутствие умения аудировать предполагает невозможность овладения речью [2]. Таким образом, актуальность проведенного исследования обуславливается особой ролью аудирования в процессе освоения иноязычной речи. Формирование у школьников умения аудирования составляет одну из основных задач начального этапа обучения иностранному языку, поскольку ознакомление с языком и иноязычной средой начинается и длительное время продолжается в большей степени в виде звукового кода. В связи с этим целью данного исследования стало изучение теоретических вопросов, поиск эффективных путей и методов формирования умения аудирования на уроках иностранного языка на младшем этапе обучения.

Для достижения поставленной цели была изучена научно-методическая литература по вопросу обучения аудированию, и проанализирован ряд нормативно-правовых актов в сфере образования.

Н.Д. Гальскова определяет аудирование как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [3]. Подчеркивается особая психологическая сложность восприятия речи на слух, включающего не только прием информации, но и понимание смысла высказывания [4]. Шукин А.Н. отмечает, что минимальную единицу аудирования составляет смысловое решение, которое определяет дальнейшее речевое и неречевое поведение слушающего [4]. Эта характерная черта определяет функции рассматриваемого вида речевой деятельности: прием и осмысление получаемой информации; контроль за изложением уже известного; самоконтроль, проявляющийся в коррекции говорения, а так же в способности оценить собственное устное высказывание [5].

Говоря об обучении аудированию, традиционно выделяют три компонента: лингвистический, психологический и дидактико-методический. Лингвистический компонент объясняет обусловленность отбора языкового материала, включающего методически организованный грамматический, фонетический, лексический минимум, необходимый для решения ряда задач на определенном этапе обучения, т.е. который является обязательной составляющей с точки зрения возможностей использования языка как средства общения [3]. Психологический компонент отражает умения и навыки использования знаний с целью осуществить устную/письменную коммуникацию [4]. Дидактико-методический компонент включает использование учащимися опор и подсказок для снижения уровня сложности прослушанного, а так же навыки самостоятельной работы над аудированием [6]. Применение теоретических основ, изложенных и конкретизированных каждым компонентом, способствует успешному формированию умений аудирования на уроках иностранного языка.

Не менее важную роль играют методические аспекты формирования исследуемого умения. Они включают в себя следующие элементы: подходы к обучению аудированию (метакогнитивный, психолингвистический), этапы работы с аудитивными текстами (предтекстовый, текстовый, послетекстовый), а так же системы упражнений (тренировочные/подготовительные, речевые/коммуникативные). Отмечается особое значение

контроля знаний учащихся с целью определения уровня сформированности аудитивных навыков и умений, а так же самостоятельность их учебной деятельности [7].

В настоящее время большое значение в обучении аудированию на уроках иностранного языка имеют средства мультимедиа, поскольку предоставляют широкий спектр возможностей для формирования тренируемых навыков и умений. Интеграция цифровых технологий в обучении иностранному языку в школе обеспечивает формирование умений аудирования в приближенных к действительным ситуациям общения и включает ряд преимуществ:

- учащиеся лучше воспринимают и запоминают предоставленный материал;
- время используется рационально;
- соблюдается принцип индивидуализации, глубина и последовательность усвоения, темп работы определяется согласно психологическим и физиологическим особенностям учащихся;
- обеспечены интенсификация обучения и рост уровня мотивации.

Вышеперечисленные преимущества помогают решить основную задачу языкового образования – формирование у учащихся языковой компетенции.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают «...аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно, на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных» [3], что подчеркивает значимость создания условий для аудирования на иностранном языке близких к реальным. Решением данной проблемы является осуществление работы с использованием Интернет-ресурсов. Широкое использование современных технологий и приложений способно обеспечивать организацию как контактного аудирования в условиях устного интерактивного общения (например, приложение Skype), так и дистантного аудирования (примером является приложение Audiooo для прослушивания аудиокниг и аудиозаписей). Особое внимание уделяется такому виду социального сервиса как Подкаст. Подкасты позволяют слушать, смотреть, создавать и распространять аудио и видео материалы в сети Интернет с использованием визуальных опор и без. Его отличие от обычного радио или телевидения состоит в том, что с подкастом можно работать в любое удобное время. Таким образом, подкастами называют аудио- или видеофайлы, которые отличаются: актуальностью, доступностью, простотой использования [8].

Таким образом, отмечается, что формирование умений аудирования на младшем этапе обучения – сложный процесс, эффективность которого определяется различными факторами, которые будут способствовать достижению главной цели обучения только в случае их тесной взаимосвязи. Учитель иностранного языка должен применять современные технологии обучения, учитывать индивидуальные и психологические особенности учащихся, что способствует успешности формирования умений аудирования.

## Литература

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуниктивная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2-11.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М., 1965. – 229 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
4. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Издательство ИКАР, 2011. – 454 с.
5. Вьюшкова Л.И. Учим слушать/Л.И. Вьюшкова// РЯШ. – 1995. – №5. – С.77-79.
6. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков. – М: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
7. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Николаева В.В. Роль подкастов французского радио при обучении аудированию на уроках // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 12.



Агафонова З.И.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: zlata.agafonova.99@mail.ru*

### **Использование ментальных карт в процессе развития лексических основ иноязычной речи при обучении второму иностранному языку школьников среднего звена (на примере 6 класса средней общеобразовательной школы)**

Основной целью обучения иностранному языку в школе на среднем этапе является развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, что невозможно без обучения лексической стороне речи, поскольку именно она представляет собой средство по успешному овладению всеми видами речевой деятельности. Без неё эффективная межкультурная коммуникация представляется маловероятной. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что развитие лексических навыков у школьников на среднем этапе обучения является одной из ведущих проблем в настоящее время. В связи с существующим социальным заказом, который проявляется в том, что основная цель обучения иностранному языку в школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у школьников, лексике на занятиях по иностранному языку отводится лишь второстепенная роль. Задача педагогов сложна, они должны удовлетворить социальный заказ общества и организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся в полном объеме овладели лексикой по теме и могли оперировать ей при межкультурном общении. Целью данного исследования является выявление методов и способов работы над развитием лексических навыков у школьников при обучении второму иностранному языку в школе. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и личного опыта преподавания немецкого языка как второго иностранного в рамках производственной практики.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил заключить, что на уроках в рамках средней школы целесообразно использовать ментальные карты, которые обеспечат эффективное развитие лексических навыков [1]. Урок с использованием ментальных карт гораздо эффективнее [2]. Это обуславливается тем, что графический метод представления информации увлекает учащихся, позволяет им лучше запомнить и усвоить новый материал. При использовании ментальных карт изучаемый материал воспринимается как единое целое, что очень важно в обучении лексике иностранного языка. Это удобный способ структурирования информации, где название главной темы находится в центре листа, а связанные с ней понятия располагаются вокруг в виде древовидной схемы, что представляет собой систему связей, имеющей четкую и разветвленную структуру, которая индивидуальна для каждого ученика по своему объему. Данная технология подходит при обучении второму иностранному языку, поскольку при составлении ментальных карт можно задействовать и сопоставлять лексические единицы изученного ранее и изучаемого на данный момент языка, что будет способствовать их запоминанию.

Во время прохождения преддипломной практики в ЧОУ «Православной гимназии преподобного Илии Муромца» г. Мурома было организовано и проведено опытное обучение в 6 классе. Опытное обучение было направлено на развитие лексических навыков с использованием ментальных карт.

Учащиеся обучались по УМК М.М. Аверина, «Горизонты» [3]. На период прохождения практики учащиеся изучали тему «Одежда». В связи с этим был проведен анализ учебника на наличие лексических упражнений, необходимых для полного усвоения лексики по теме. Анализ показал, что в данном УМК выявлен явный недостаток количества речевых упражнений, целью которых является окончательное закрепление лексических единиц и использование их в устной и письменной речи. Данные задания обеспечивают собственно устное или письменное общение учащихся, во время которого школьники строят высказывания самостоятельно. Предполагаемое в УМК количество речевых упражнений не может гарантировать успешное развитие лексических навыков у школьников 6 класса. Из этого

следует, что учащиеся будут сталкиваться с трудностями при выполнении заданий в разных видах речевой деятельности, поскольку не осуществляется качественная отработка лексических единиц на варьирующе-ситуативном этапе из-за недостатка речевых упражнений.

На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися лексических основ иноязычной речи при обучении второму иностранному языку. Разработанное опытное обучение проводилось в 6 классе, количество учащихся которого составляло 18 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на 4 основных этапах:

На 1 организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей: 1. Выбрать и употребить лексические единицы по заданной теме (Критерий 1 – K1); 2. Правильно выбрать слово и вставить его в предложение так, чтобы оно верно сочеталось в словосочетании и предложении (Критерий 2 – K2); 3. Ответить на приведённые вопросы с использованием лексики по теме (Критерий 3 – K3). Все перечисленные параметры определялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,85$ ; выше среднего –  $K_u = 0,84 - 0,71$ ; средний –  $K_u = 0,70 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На 2 этапе реализации изначально был проведен предварительный срез. Для проверки иноязычных лексических навыков учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя 3 упражнения от простого к сложному в соответствии с заданными критериями оценки знаний и навыков. Как следует из полученных данных средний показатель  $K_u$  учеников 6 класса имеет следующие значения: по выбору и употреблению лексических единиц по заданной теме (K1) – 0,72; по правильному сочетанию слова в словосочетаниях и предложениях (K2) – 0,63; по умению отвечать на вопросы с использованием изучаемой лексики (K3) – 0,37. После предварительного среза были проведены 4 урока с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов, предполагающие как применение уже готовых, так и создание каждым учеником собственных ментальных карт. По завершению четырёх уроков опытного обучения был проведен итоговый срез по изучаемой теме. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель  $K_u$  учеников 6 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: K1 – 0,86; K2 – 0,91; K3 – 0,67.

На 3 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым параметрам. Говоря конкретно о каждом критерии оценивания, видно, что уровень владения лексическими навыками в выборе и употреблении лексических единиц по заданной теме увеличился с 0,72 до 0,86. Что касается второго критерия оценивания, то здесь уровень владения лексическими навыками увеличился с 0,63 до 0,91. Третий критерий оценивания также показал динамику улучшения, а именно с 0,37 до 0,67.

4 этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения, а именно динамику изменения измеряемых параметров. Исходя из проанализированной динамики можно утверждать в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Анализ показал следующее: средний  $K_u$  по каждому параметру значительно увеличился, а именно первый показатель увеличился в 1,2 раз; второй показатель 1,4 раз; третий показатель в 1,8 раз. Средний  $K_u$  по всем критериям увеличился в 1,3 раза. Процент учащихся, не справившихся с заданием по трём критериям оценивания по результатам итогового среза, равен нулю.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ предварительного и итогового среза позволяют заключить, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы с использованием ментальных карт способствовали успешному овладению учащимися лексическими навыками. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа развития лексических навыков на уроке иностранного языка.

#### Литература

1. Шамов А.М. Приемы эффективного запоминания лексики на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – №2. – С. 17.
2. Мюллер, Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей // Хорст Мюллер. – М.: ОМЕГА-Л, 2007. – С. 128.

Безрукова М.А.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: mashandrick@mail.ru*

### **Применение технологий дистанционного обучения в процессе обучения стратегиям просмотрового чтения на среднем этапе обучения иностранному языку в школе (на примере 7 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема развития умений читать у школьников на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения. Без достаточно развитых умений читать невозможно дальнейшее качественное обучение школьника. Чтение формируется не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс навыков и умений, имеющий обучающий характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни. Следовательно, необходима, систематическая, целенаправленная работа над развитием и совершенствованием стратегий беглого, осознанного чтения.

Целью данного исследования является выявление методов и способов работы над развитием умений читать у школьников на среднем этапе обучения. Достижение поставленной цели было связано с анализом литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы. Для достижения были использованы эмпирические методы (наблюдение, измерение и сравнение) и теоретические методы (тестирование, анализ).

Анализ психолого-педагогической и методической литературы (Гальскова Н.Д., Тер-Минасова С.Г.) позволил заключить, что на уроках в рамках средней школы целесообразно использовать технологии дистанционного обучения, а также ИКТ, который в свою очередь лежит в основе современных ФГОС. Становление умений просмотрового чтения, как отмечено в методическом пособии по английскому языку SKIM and SCAN, проходит через несколько основных этапов [1]. Была выявлена проблема неумения использовать просмотровый вид чтения в процессе выполнения заданий. Именно на решение данной методической проблемы было направлено проведение опытного обучения.

Далее на основании проведенного анализа была спроектирована теоретическая база опытного обучения в рамках исследуемой проблемы, что послужило подготовительным этапом в данной работе. Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися просмотровым видом чтения. Опытное обучение предполагает 5 проведенных уроков, не включая уроки, включающие проведение предварительного и итогового срезов. Каждое занятие предполагает выполнение определенной коммуникативной задачи (понимание общественных знаков и заголовки газет), чтение текстов различного жанра и типа (публицистический, интервью), выполнение упражнений разных видов, организация различных форм работ (групповая, парная, индивидуальная), а также различные средства дистанционного обучения (Quizlet, Learningapps.org, Российская электронная школа).

На 1 организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей: выбирать необходимую/интересующую информацию, просмотрев один или несколько коротких текстов; находить значение отдельных незнакомых слов в двуязычном словаре учебника; читать аутентичные тексты с выборочным пониманием значимой/нужной/интересующей информации. Далее были расписаны дескрипторы оценивания.

На 2 этапе реализации изначально был проведен предварительный срез знаний по теме «Activity». Данный срез должен был показать уровень сформированности у учащихся умений читать с использованием просмотрового вида чтения. Для проверки навыков учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя 6 текстов и 7 заголовков,

которые необходимо было соотнести. Как следует из полученных данных средний показатель учеников имеет следующее значение: выделять основную мысль – 0,66, обобщение фактов – 0,66, соотнесение отдельных частей текста – 0,25, выводить суждение – 0,25, оценить факты/содержание – 0,33.

После предварительного среза были проведены 5 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов направленных на развитие просмотрового вида чтения. По завершению пяти уроков опытного обучения был проведен итоговый срез знаний по изучаемой теме. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель учеников 7 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: выделять основную мысль – 0,86, обобщение фактов – 0,86, соотнесение отдельных частей текста – 0,51, выводить суждение – 0,51, оценить факты/содержание – 0,69.

На 3 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым параметрам. Анализ показал, что уровень развития просмотрового чтения стал намного выше. Проведенные фрагменты и использование выбранных технологий дало положительный результат и улучшило умение читать у учащихся. В дополнении к вышесказанному, использование ИКТ и средств дистанционного обучения способствовало развитию положительной мотивации к изучению иностранного языка. Количество учащихся, показавших высокий уровень владения просмотровым чтением возросло и составило 90%. Процент учащихся, не справившихся с заданием по результатам вторичной диагностики, равен нулю.

4 этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения, а именно динамику изменения измеряемых параметров. Исходя из проанализированной динамики можно утверждать в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Говоря конкретно о каждом параметре оценивания, видно, что уровень владения умением читать с использованием просмотрового вида чтения еще при предварительном срезе соответствовал 0,38, по результатам итогового среза он достиг почти максимальной отметки в 0,9.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ срезов позволяет заключить, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы в рамках технологий дистанционного обучения по темам «Activity», «Media» и «Ecology» способствовало успешному овладению учащимися изучаемой темой и умением использовать просмотровый вид чтения, что показывает эффективность проведенного опытного обучения. Также перспективы проведенного обучения связаны с возможностью использования апробированных технологий в практике преподавания на среднем этапе обучения.

### Литература

1. Учебно-методическое пособие (хрестоматия) по английскому языку SKIM & SCAN <https://docviewer.yandex.ru/view/458788861/>
2. Тер-Минасова, С.Г. Английский язык. Книга для учителя. 8 кл. : методическое пособие / С.Г. Тер-Минасова. О.Г. Кутьина, — М. : Академкнига/Учебник, 2018. — 192 с.

Борисова М.В.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: mariaborisova2904@gmail.com*

**Использование игровых технологий в процессе обучения монологической речи школьников среднего звена в рамках подготовки к ВПР по иностранному языку (на примере 7 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема развития умений монологической речи у школьников на уроках иностранного языка была и остается актуальной в современной методике обучения иностранному языку, поскольку это связано с социальным заказом общества, который проявляется в потребности использовать иностранный язык, как средство межкультурной коммуникации. Исходя из этого, перед школой ставится основная цель обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, в частности развитие умений монологической речи как одного из основных компонентов речевой компетенции.

Целью данного исследования является поиск наиболее эффективных методов развития умений монологической речи у школьников. Достижение поставленной цели было связано с анализом научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также результатами личного опыта преподавания в рамках производственной (преддипломной) практики в средней общеобразовательной школе.

Для развития умений говорения на иностранном языке у детей на среднем этапе обучения необходимо учитывать психолого-физиологические особенности учащихся данной возрастной группы. На данном этапе обучения активно применяются игровые технологии. Использование игровых технологий является одним из самых актуальных технологий, которые способствуют развитию речевых и коммуникативных умений [1]. По мнению М. А. Аскаровой, игра способствует оптимальной активизации коммуникативной деятельности учащихся на уроке. Ученик оказывается в ситуации реальной жизни и должен концентрировать свое внимание на «коммуникативном использовании единиц языка» [2]. Одним из самых эффективных методов развития умений монологической речи на иностранном языке является использование учебных игр. В своей работе М. Ф. Стронин приводит следующую классификацию игр. К первой группе игр, так называемым «подготовительным играм» относятся грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, которые способствуют активизации в речи лексических единиц и грамматических структур для последующего использования в собственном монологическом высказывании. Ко второй группе относятся речевые игры, направленные на развитие умений осуществлять продуктивные виды речевой деятельности [3].

За период прохождения производственной (преддипломной) практики в МБОУ СОШ №13 г. Мурома было организовано и проведено опытное обучение в 7 «А» классе на развитие умений монологической речи учащихся. Учащиеся данного класса обучаются по УМК «Rainbow English» под редакцией О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой [4].

На подготовительном этапе осуществлялись работы по анализу ФГОС основного общего образования, примерной программой по иностранным языкам (5-9 классов), ООП школы и рабочей программы учителя иностранного языка. Это позволило определить цели, задачи и планируемые результаты обучения на среднем этапе. На период прохождения практики учащиеся приступили к подготовке к ВПР по английскому языку. В ВПР по английскому языку встречается задание на описание фотографии с опорой на пункты плана. В связи с этим был проведен анализ УМК на наличие заданий, где необходимо описать картинку, т.е. составить монолог описание. Анализ УМК показал, что упражнения по данной теме представлены эпизодически. Соответственно, опытное обучение с использованием игровой технологией будет направлено на развитие умений учащихся составлять монолог-описание. Реализация данной программы опытного обучения происходила в соответствии со следующими этапами.



На организационном этапе была спроектирована программа опытного обучения, направленная на развитие умений монологической речи учащихся среднего этапа обучения с использованием игровой технологии и самостоятельно разработанных учебно-методических материалов. На данном этапе также были определены критерии для измерения и оценки приобретаемых умений монологической речи. Данные критерии включали в себя: К1 – решение коммуникативной задачи, К2 – организация высказывания, К3 – лексико-грамматическая правильность речи и К4 – произносительная сторона речи. Измерение данных критериев осуществлялось на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ) следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,81$ ; выше среднего –  $K_u = 0,80 - 0,66$ ; средний –  $K_u = 0,65 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На этапе реализации был проведен предварительный срез умений монологической речи. Учащимся предлагалось составить связное монологическое высказывание, описав одну из предложенных фотографий, опираясь на пункты плана. Данное задание соответствовало формату ВПР по иностранному языку. После проведения предварительного среза началась реализация программы опытного обучения по теме: “Living World Around Us” с использованием игровой технологии. Данная программа включала в себя проведение 6 уроков по заданной теме. По завершении 6 уроков был проведен итоговый срез умений монологической речи, который включал в себя похожие задания, как и на предварительном срезе.

Программа опытного обучения включала в себя следующее: первые два урока были направлены на введение и активизацию лексических единиц, с использованием такой игры, как “My grandmother’s trunk”. Учащиеся также разгадывали анаграммы. Следующие три урока были направлены на выполнение условно-речевых упражнений и включали такие игры, как «Крокодил», “Make a story” и “Name it”. На последнем уроке учащиеся составляли монологическое высказывание с опорой на пункты плана и речевые клише.

На этапе констатации осуществлялась оценка уровня сформированности умений монологической речи по итогам двух срезов. По результатам предварительного среза мы получили следующие показатели  $K_u$ : К1 – 0,7; К2 – 0,4; К3 – 0,5 и К4 – 0,6. Говоря об уровне сформированности умений монологической речи, можно отметить следующее: по первому критерию 30% учащихся достигли высокого результата и 12% – низкого. По второму критерию большинство учащихся (38%) имеют низкий уровень и лишь 7% учеников высокий уровень. По третьему критерию 38% учащихся имеют средний уровень и только 7% высокий уровень. По четвертому критерию 38% учащихся имеют низкий уровень, а высокий уровень имеют 23% учащихся.

Результаты итогового среза показали следующее: К1 – 0,9; К2 – 0,6; К3 – 0,7 и К4 – 0,8. По первому критерию 42% учащихся достигли высокого результата и 0% – низкого. По второму критерию 23% учащихся имеют высокий уровень и лишь 15% низкий уровень. По третьему критерию 30% учащихся имеют высокий уровень и только 12% низкий уровень. По четвертому критерию 38% учащихся имеют средний уровень.

Сравнительный анализ качества обучения в 7 классе позволяет сделать следующие выводы: количество учащихся с высоким уровнем возросло на 14% (с 32% до 46%). Количество учащихся с уровнем выше среднего осталось прежним – 12%. Количество учащихся со средним уровнем снизилось на 12% (с 42% до 30%). Количество учащихся с низким уровнем увеличилось на 10%.

Таким образом, результаты срезов показали, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы в рамках игровой технологии обучения монологической речи способствовали успешному овладению учащимися монологического описания. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа развития умений монологической речи на уроке иностранного языка на базе других видов монолога.

#### Литература

1. Петричук И. И. Еще раз об игре// Иностранные языки в школе. – 2008 – №2. – С.37.
2. Аскарлова М. А. Некоторые обучающие игры на начальном этапе уроков иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2006 – №1. – С.18.
3. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1981 – С. 99-110.

Демиданова Е.А.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: katyademidanova@icloud.com*

### **Проблема обучения грамматической стороне иноязычной речи на начальном этапе обучения в школе**

Знание иностранного языка охватывает множество сфер современной жизни, начиная с простого общения с носителями языка, заканчивая речевым контактом с целью делового сотрудничества. Наиболее целесообразно развивать навыки иноязычного речевого общения у детей младшего возраста. Обучение грамматической стороне речи является одной из основных составляющих учебного процесса при формировании иноязычных навыков. Формирование грамматических навыков является одним из самых сложных вопросов методики преподавания иностранного языка. Это особенно актуально для начальной ступени обучения, когда закладывается прочная основа для дальнейшего овладения иностранным языком.

Методисты определяют грамматику как «систему объективно действующих в языке правил изменения слов, образования словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения, и как раздел лингвистики, содержащий учение о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложений». [1] Грамматические навыки, в свою очередь, являются автоматизированным компонентом сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение данными навыками означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка.

В современных условиях задача обучения грамматике состоит в формировании грамматических навыков, являющихся компонентами разных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

Для правильного формирования грамматических навыков в процессе обучения необходима правильная подача грамматического материала и его содержание в том числе.

Некоторые методисты различают морфологические и синтаксические грамматические навыки устной и письменной речи, а также рецептивные грамматические навыки: рецептивно-активные и рецептивно-пассивные. Кроме того, выделяют языковые и речевые грамматические навыки.

В результате освоения нового грамматического навыка, ученики узнают как образуется определенная форма или конструкция, но не могут правильно ее использовать, опуская при этом ситуативность и функциональность грамматической стороны речи. Выделяется следующая систематизация грамматических средств, которая проводится с учетом основных коммуникативно-функциональных признаков:

- средства описания понятий, явлений, предметов;
- средства выражения количества;
- средства сравнения;
- средства выражения действий повествования и порождения текста;
- средства выражения временных, причинно-следственных, логических и других отношений;
- средства выражения образа действий, характеристики действий;
- средства выражения логико-смысловой связи;
- средства выражения пространственных и условных отношений;
- средства выражения просьбы, совета, предложения и др.;
- средства выражения цели действия. [2]

Целесообразно различать три этапа формирования грамматических навыков. Первым из них будет ориентировочно-подготовительный, далее дифференцировочно-идентифицирующий и, наконец, третьим — использование в речевой деятельности. [3]

За курс обучения в школе учащиеся должны овладеть продуктивными навыками грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме и рецептивными грамматическими навыками, узнавания грамматических форм и соотнесения их с определенным значением при аудировании и чтении, что является целью обучения. При обучении грамматической стороне иноязычной речи необходимо отбирать в частности ту грамматику, которая является употребительной в устном общении и отличается не только частотностью, но и распространенностью. [4] Необходимо также вводить грамматические конструкции, служащие эталоном для образования по аналогии (образование множественного числа существительных, степеней прилагательных и т.д.), что способствует изоляции трудностей. Принято также выделять следующие типы упражнений:

- языковые упражнения, предусматривающие операции с единицами языка и формирующие навыки;
- речевые упражнения, которые служат для развития речевых умений на основе в том числе и грамматических навыков;
- условно-речевые упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях. [5]

Таким образом, в результате изучения иностранного языка в школе ученик должен овладеть рядом грамматических явлений (видовременных форм глаголов, модальных глаголов и их эквивалентов, артиклей, существительных, степеней сравнения прилагательных и наречий, местоимений, числительных, предлогов) и использовать приобретенные знания, навыки и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

### Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Щукин А.Н. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – ISBN 978-5-7974-0207-7 – С. 50
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Учебное пособие./ Гез Н.И. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006 – ISBN 5-7695-2969-5 – С. 306
3. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность – Обнинск: Титул, 2010 – ISSN 0130-6073 – С. 181
4. Филатова В.М. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1998 – С. 216
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – ISBN 5-09-000707-1 – С. 68.

Ибраимов А.С.

*Научный руководитель: к. п. н., доцент,  
зав. каф. иностранных языков Панкратова Е.А.*

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: alexeyibraimov@gmail.com*

### **Развитие лексических навыков на среднем этапе обучения иностранному языку в школе**

Социальный заказ по отношению к обучению иностранному языку проявляется в его цели, а именно – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции является языковая компетенция, обучение лексической стороне которой подлежит рассмотрению в данной работе. Согласно теории развитие лексических навыков осуществляется в соответствии со следующими этапами: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный. Можно предположить, что некоторые современные учебно-методические комплексы не позволяют в полной мере осуществлять развитие лексических навыков согласно вышеперечисленным этапам, выделяемым в теории.

Цель исследования заключается в проектировании на основе современного учебно-методического комплекса для 6 класса серии уроков по развитию лексических навыков в контексте требований действующего федерального государственного стандарта и с учетом теоретических основ обучения лексике. Чтобы достичь указанную цель, было необходимо: рассмотреть научно-методическую литературу, связанную с обучением лексике; изучить нормативно-правовые акты в сфере образования; провести анализ современного УМК для исследуемого этапа обучения; спроектировать серию фрагментов уроков по обучению иноязычной лексике.

Было рассмотрено три компонента содержания обучения, а именно: лингвистический, психологический и дидактико-методический [1]. В рамках лингвистического компонента у учащихся формируется лексический минимум, осуществляется отбор лексических единиц, которые формируют лексический минимум и учитываются трудности при обучении лексике, такие как межъязыковая и внутриязыковая интерференция. В контексте психологического компонента указывается необходимость создавать мотивацию у учащихся с целью овладения лексическими единицами, учитывать их интересы и различать экспрессивные и рецептивные лексические навыки. В рамках дидактико-методического компонента содержания обучения лексике были рассмотрены опоры, памятки, рекомендации по самостоятельной работе учащегося. В результате рассмотрения методических аспектов обучения лексической стороне иноязычной речи были проанализированы этапы формирования речевых навыков, выделяемые С. Ф. Шатиловым, в соответствии с которыми осуществляется обучение лексике, а именно: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный [2]. На каждом этапе работа над лексическим материалом характеризуется определенными особенностями, учащиеся выполняют различные упражнения (подготовительные (тренировочные), условно-речевые и речевые [3]).

Было необходимо рассмотреть требования к уровню сформированности лексических навыков на среднем этапе обучения, которые отражены в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. В данном документе закреплены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам. В примерной программе по иностранному языку требования к уровню сформированности определенных навыков и умений конкретизированы. Усваиваемые лексические единицы включают устойчивые словосочетания, оценочную лексику, реплики-клише речевого этикета, отражающие культуру стран изучаемого языка [4]. Также учащиеся приобретают знания основных способов словообразования (аффиксация, сложение, конверсия), синонимии, антонимии, лексической сочетаемости и развивают навыки распознавания и употребления в речи лексических единиц в контексте тематики основной школы [4].

Для анализа развития у школьников иноязычных лексических навыков был выбран учебник [5] под авторством В. П. Кузовлева, предназначенный для проведения уроков английского языка в 6 классе. С позиции развития у учащихся лексических навыков данный УМК был проанализирован на содержание соответствующих упражнений. С целью закрепления и дальнейшей автоматизации лексического навыка происходит выполнение имитативных, условно-речевых, подстановочных и трансформационных упражнений. Для применения пройденных лексических единиц в устной и письменной речи осуществляется выполнение речевых упражнений. В процессе анализа УМК была рассмотрена его каждая тема на наличие перечисленных упражнений, затем был произведен подсчет упражнений каждого типа. Полученные данные были подвергнуты математической обработке, в ходе которой были получены следующие результаты: имитативные упражнения составляют 14% от общего числа проанализированных упражнений; условно-речевые упражнения составляют 35% от общего числа рассмотренных упражнений; подстановочные упражнения составляют 9% от общего числа проанализированных упражнений; трансформационные упражнения составляют 2% от общего числа рассмотренных упражнений; речевые упражнения составляют 40% от общего числа проанализированных упражнений.

По результатам проведенного анализа можно заметить следующее: в УМК представлено небольшое количество подстановочных и трансформационных упражнений, что, возможно, оказывает негативное влияние на работу по автоматизации лексического навыка. Таким образом, на основе учебно-методического комплекса для 6 класса представлялось необходимым проектирование фрагментов уроков по развитию лексических навыков в контексте требований действующего федерального государственного стандарта, примерной программы по иностранным языкам и с учетом теоретических основ обучения языковой стороне речи.

По итогам осуществления проективной деятельности был разработан комплекс фрагментов уроков по развитию лексических навыков у учащихся. Урок №1 направлен на усвоение введенной лексики по теме. Происходит введение лексики и ее семантизация, затем осуществляется первичное закрепление. Урок №2 предполагает использование лексических единиц в речи, выполняются упражнения на подстановку и трансформацию. Результатом урока №3 является применение изученной лексики в устной речи. Для применения лексических единиц в устной речи выполняются речевые упражнения. Можно утверждать, что разработанный комплекс фрагментов уроков может быть использован на занятиях по английскому языку в 6 классе.

В дальнейшем, при прохождении производственных практик, считается возможным применение практических результатов, полученных в ходе решения поставленных задач, на занятиях в школе. Планируется продолжить исследования в рамках развития лексических навыков на среднем этапе обучения иностранному языку с возможным применением игровых интерактивных технологий. Можно предположить, что дальнейшие исследования указанной темы и практический опыт, который будет приобретен в результате прохождения производственных практик в школе, будет способствовать подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности.

### Литература

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс – М.: 2010. – 238 с.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: 2014. – 454 с.
4. Примерные программы по иностранным языкам / Примерная программа основного общего образования по английскому языку Иностранный язык. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 202 с. – (Стандарты второго поколения).
5. Кузовлев В. П., Лапа Н. М., Перегудова Э. Ш. и др. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. А 64 на электрон. носителе; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – М.: «Просвещение», 2013. – 191 с.

Карклинь А.П.

*Научный руководитель: к. п. н., доцент,*

*зав. каф. иностранных языков Е. А. Панкратова*

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет*

*имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*

*602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23*

*E-Mail: aleksandrakarklin@yandex.ru*

### **Проблема обучения чтению на уроках иностранного языка**

Актуальность проведенного исследования связана с неотрывностью умения чтения как компонента от иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Согласно требованиям ФГОС у учащихся необходимо «сформировать устойчивый интерес к чтению как средству познания других культур» [1]. Чтение – важное средство опосредованной коммуникации и является прежде всего информационным процессом, направленным на получение информации, содержащейся в закодированном виде в письменном тексте [2]. Чтение также выступает в качестве формы межкультурной и межличностной коммуникации с носителем иностранного языка (автором текста), что способствует всесторонней социализации учащихся, их саморазвитию и приобщению к культурному наследию мира. В связи с этим целью исследования является изучение теоретических вопросов методики обучения иноязычному чтению и проектирование учебной деятельности, связанной с реализацией наиболее эффективных приемов обучения чтению на уроках иностранного языка школьников среднего звена. Для достижения указанной цели, было необходимо изучить рассмотреть научно-методическую литературу, нормативно-правовые акты в сфере образования; провести анализ современного УМК для исследуемого этапа обучения; спроектировать серию фрагментов уроков.

Проведенный теоретический анализ позволил заключить следующее. Обучение чтению как самостоятельному виду речевой деятельности не предоставляется возможным без соблюдения этапов работы над текстом, среди которых выделяются предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Шамо́в С.Н. выделяет определенную технологию обучения чтению и пониманию текстов для чтения. Данная технология предусматривает определенную последовательность в действиях учителя: 1) вводная беседа учителя, постановка цели в процессе работы; 2) снятие языковых трудностей, имеющих в тексте; 3) формулирование предваряющего задания по тексту; 4) первичное целостное чтение в рамках ограниченного времени; 5) контроль предваряющего задания; 6) формулирование нового коммуникативного задания для повторного прочтения; 7) повторное чтение текста; 8) контроль выполнения нового коммуникативного задания; 9) упражнения по поиску новой информации, ориентации в его содержании; 10) упражнения в говорении/письме на основе прочитанного текста; 11) подведение итогов работы над текстом [3].

Рассмотрение теоретических основ процесса обучения чтению на иностранном языке как самостоятельному виду речевой деятельности позволяет выявить критерии анализа учебно-методических комплексов по предмету Иностранный язык с позиции их воспитательных, развивающих и обучающих потенциалов в области чтения на иностранном языке. Так анализу был подвергнут УМК «Enjoy English» для 5 класса. Данный УМК был проанализирован с позиции наличия в нем упражнений, направленных на развитие умения чтения, а также на реализацию трех этапов работы над текстом. Для данного исследования был выбран метод математического обработки информации (выявление процентного отношения ( $z$ ) определенного вида упражнений ( $x$ ) к общему количеству упражнений ( $y$ ) по формуле  $y/x \cdot 100 = z$ ). В рамках проводимого исследования было подсчитано общее количество упражнений в УМК «Enjoy English», направленных на развитие умения чтения, и было подсчитано количество упражнений, отведенных на каждый этап работы над текстом. С помощью полученных данных было выявлено количественное преобладание упражнений, нацеленных на реализацию предтекстового и текстовых этапов, 42% и 35% соответственно, над упражнениями послетекстового этапа, которые составили лишь 23% от общего количества упражнений.

В соответствии с приведенными данным, полученными в результате УМК «Enjoy English» для 5 класса, можно говорить о явной нехватке упражнений, направленных на реализацию послетекстового этапа работы над развитием умения чтения. Одним из возможных решений данной проблемы представляется разработка фрагмента урока на материале выбранного УМК, нацеленного на реализацию послетекстового этапа при главной цели развития умения чтения как самостоятельного вида речевой деятельности. Как было указано выше, обучение умению чтения не представляется целесообразным при несоблюдении его поэтапной организации. На основе этого оптимальным решением выступила разработка не только фрагмента урока послетекстового этапа, а комплекса фрагментов урока, который сможет отобразить взаимосвязанность и неотрывность данных этапов.

Предлагаемый комплекс фрагментов урока нацелен на развитие умения чтения на иностранном языке как самостоятельного вида речевой деятельности и разработан на основе материала УМК «Enjoy English» для 5 класса, упражнениях 43–45 стр. 101–102. Первый фрагмент направлен на реализацию предтекстового этапа и включает в себя развитие умения прогнозирования типа и содержания текста-письма по его структурным элементам, а также с опорой на наглядность по сопровождающим текст иллюстрациям. Учащимся предлагается прочитать текст и проверить верность своих предположений. Данное первичное прочтение текста сопровождается коммуникативной задачей к ознакомительному виду чтения, в ходе которого учащимся необходимо установить основной посыл текста, вычленить главное, опустить второстепенное.

Второй фрагмент урока имеет своей целью реализацию текстового этапа, в ходе которого задействуется предложенное УМК упражнение 44 стр. 102 на ответы на вопросы по тексту. При вторичном прочтении учителем ставится новая коммуникативная задача на поиск запрашиваемой информации, в рамках текстового этапа реализуется поисковое чтение.

Третий фрагмент в свою очередь направлен на дополнение упущенного послетекстового этапа работы над текстом. Послетекстовый этап представляет собой выход учащихся на продуктивный вид речевой деятельности с помощью опоры на материал изученного текста. Применительно к рассматриваемому тексту-письму учителю необходимо подвести учащихся с помощью наводящих вопросов (What takes the first place in the letter? What contains the biggest part of the letter? What can we see in the end of the letter?) к самостоятельному выделению из текста структурных элементов текста-письма, составить план написания данного типа текста, которым в последующем они воспользуются при развитии умения письменной речи, требующего применения своих особых методов и путей обучения.

В соответствии с рассмотренными теоретическими основами обучению чтению как самостоятельному виду речевой деятельности следует отметить, что работа учителя над развитием умений читать в процессе обучения иностранному языку требует своей организации в соответствии с изученными этапами работы над текстом и соответствующими комплексами упражнений к каждому из них. Проведенное исследование показывает, что учитель в своей работе не всегда может полностью опираться на материал, предлагаемый тем или иным учебно-методический комплексом. Профессия учителя всегда включает в себя немалую долю творчества при составлении дополнительных учебных материалов, которая во многом основана и не может быть реализована без достаточных теоретических знаний и компетентности учителя в сфере как методики обучения иностранным языкам, так и в сфере методики обучения любому иному предмету средней общеобразовательной программы.

#### Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015) [Электронный ресурс] // Режим доступа: [www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/)
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с. – С. 165.
3. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учебное пособие / А. Н. Шамов. — Москва: ФЛИНТА, 2020. — 296 с. — ISBN 978-5-9765-4145-0.

Королева А.А.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: koroleva210899@mail.ru*

**Использование приема «стихи-рифмовки» для обучения грамматической стороне  
иноязычной речи школьников среднего звена  
(на примере 5 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема развития грамматических навыков у школьников на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения. Без грамматического навыка учащиеся не смогут выражать мысли в письменной или устной форме, будут испытывать трудности при выполнении любых письменных заданий, а также в разговорной речи. Не смотря на важность владения грамматическим навыком, ему отводится малое количество времени на уроках иностранного языка в школе. Для того, чтобы использовать иностранный язык для общения, необходимо иметь четкое представление о его грамматической системе [1]. Целью данного исследования является выявление метода по развитию грамматических навыков у школьников. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ научно-методической литературы таких авторов как Н. Д. Гальскова, Е.Н. Соловова, Р.П. Мильдруд, И.А. Зимняя и других позволил заключить, что развитие грамматического навыка на среднем этапе обучения в школе можно осуществлять посредством использования приема «стихи-рифмовки». Для повышения интереса целесообразно использовать прием «стихи-рифмовки», который обеспечивает более качественное освоение грамматических конструкций. Данный прием используется в начале урока на этапе фонетической зарядки для объяснения нового правила. Становление грамматических навыков в рамках данного приема, как отмечает Е.А. Павлова [2], проходит через три основных этапа. Презентация и первичная обработка материала рифмовки, «трансформация» и использование материала рифмовки в монологической речи в заданной ситуации.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ Лицей №1 г. Муром было организовано и проведено опытное обучение в 5б классе. Для учащихся данного класса были спроектированы учебно-методические материалы.

Учащиеся обучаются по УМК С.Г. Тер-Минасова English Favourite 5 [3]. На период прохождения практики учащиеся изучали тему “Present Simple”.

На основании проведенного анализа учебника и расчетов была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Разработанное опытное обучение проводилось в 5 б классе в составе 10 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на 4 основных этапах:

Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися грамматическими навыками общения.

На 1 организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей: правильное употребление грамматических конструкций (К1); трансформация одной грамматической конструкции в другую (К2); использование грамматических конструкций в коммуникативно-значимом контексте (К3). Все перечисленные параметры определялись на основе коэффициента успешности (Ку). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5, соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий – Ку = 0,81 - 1; выше среднего – Ку = 0,66 - 0,8; средний – Ку = 0,51 - 0,65; низкий – Ку = <0,5.



На 2 этапе реализации был проведен предварительный срез знаний учащихся по теме “Present Simple”. Данный срез показывает навыки учащихся: правильно применять грамматические конструкции (К.1), трансформировать одну грамматическую конструкцию в другую (К.2), использовать грамматические конструкции в коммуникативно-значимом контексте (К.3). Для проверки навыков учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя 3 задания. Как следует из полученных данных, средний показатель Ку учеников 5 класса имеет следующие значения: К.1 – 0,37; К.2– 0,22; К.3 – 0,2.

После предварительного среза были проведены 8 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов с использованием приема «стихи-рифмовки». Анализ проведенного среза показал, что средний показатель Ку учеников 5 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: К.1 – 0,73; К.2 – 0,86; К.3 – 0,68.

На 3 этапе констатации был проведен анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым критериям. Анализ показал следующее: количество учащихся, показавших высокий уровень владения грамматическими навыками по исследуемым критериям, возросло и составило 30%. 50% учащихся продемонстрировали уровень выше среднего; один учащийся (10%) показал средний уровень; один учащийся (10%) имеет низкий уровень.

4 этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения, а именно динамику изменения измеряемых параметров. Анализ показал следующее: показатель К.1 увеличился почти в 2 раза с 0,37 до 0,73. К.2 увеличился в 4,3 раза с 0,22 до 0,86. К.3 увеличился в 3,4 раза с 0,2 до 0,68. Средний Ку класса вырос почти в 3 раза с 0,28 до 0,77. Таким образом, можно сделать вывод, что проводимое опытное обучение в рамках данной исследуемой проблемы прошло успешно.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ предварительного и итогового среза позволяют заключить, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы с помощью приема «стихи-рифмовки» по теме “Present Simple” способствовали успешному овладению учащимися изучаемой темой и отработываемыми грамматическими навыками. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа развития грамматических навыков на уроке иностранного языка на базе других грамматических явлений.

### Литература

1. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА – М: Просвещение, 2002. – С. 2
2. Павлова Е. А. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка – эффективное средство усвоения языкового материала / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 25
3. Тер-Минасова С.Г., Узунова Л.М., Ю. Б. Курасовская, В. В. Робустова Английский язык. 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений; – М.: Академкнига, 2013. – 120 с.

Краснова К.В.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент каф. иностранных языков О. М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: krasnovakseniavladimirovna@mail.ru*

### **Трудности при обучении диалогической речи на уроках иностранного языка на начальном этапе обучения**

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в настоящее время говорение, как один из видов речевой деятельности, занимает ведущую позицию, чем и вызваны повышенные требования к методам обучения и уровню сформированности умений диалогической речи. Кроме того, целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая связана с применением полученных знаний, навыков и умений в процессе реального общения [1].

Для достижения поставленной цели была изучена научно-методическая литература, связанная с обучением диалогической речи, и проанализирован ряд нормативно-правовых актов в сфере образования.

Скалкин В.Л. рассматривает диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [2]. Методисты обычно рассматривают не только экстралингвистические и коммуникативные, но и психологические и лингвистические особенности диалога [3]. Формированию иноязычной коммуникативной компетенции, а именно ее речевому компоненту, способствует умение осуществлять взаимодействие с представителями иной культуры. Из этого можно сделать вывод, что одной из основных целей обучения диалогической речи является формирование такой языковой личности, которая будет способна успешно вести диалог с носителями иной культуры.

На уроках иностранного языка могут возникать определенные трудности, связанные с обучением определенным навыкам и умениям. Соловова Е.Н. выделила следующий ряд трудностей, которые могут появиться у учащихся при обучении диалогической речи: страх сделать ошибку, из-за которой учащиеся будут подвергнуты критике со стороны как учителя, так и учащихся; отсутствие предположений и догадок по обсуждаемой проблеме; недостаток информации по заданному вопросу на родном и иностранном языке; непонимание поставленной речевой задачи; нехватка языковых и речевых средств для решения поставленной задачи [4].

Однако, существуют пути преодоления выше перечисленных трудностей при подготовке и проведении уроков: создание доброжелательной атмосферы; широкое использование коллективной формы работы; применение различных видов мотивации; предотвращение появления критики учащихся со стороны друг друга. Соловова Е. В. также отмечает, что уроки, связанные с обучением умениям диалогической речи должны опираться на уже сформированные лексические и грамматические навыки в рамках изучаемой темы; учащиеся должны уметь использовать разные формы связи речи, например, опоры вербального характера [4].

Таким образом, диалогическая речь представляет собой продукт взаимодействия речевых действий в конкретных ситуациях и в условиях дефицита времени, что определяет ее спонтанность и ситуативность. Для формирования диалогических навыков и умений лучше всего использовать два пути при обучении – «сверху вниз» и «снизу-вверх», которые обычно обеспечиваются при использовании опор на ситуацию или контекст, это позволит снять возможные трудности [5].

### Литература

1. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуниктивная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 7. – С. 2-11.
2. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи : Пособие для учителей., 1989. – с. 6.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [А. А. Миролубов и др.] 2012. – с. 70.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. - М. Просвещение, 2002. – 238 с.
5. Зайцева С. Е. Краткий курс методики обучения иностранным языкам : курс лекций / С. Е. Зайцева, Е. Н. Щавелева. - Москва : Издательский дом МИСиС, 2009. – с. 54

Крякова Ю.С.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: ukryakova.ru@mail.ru*

**Применение интерактивной технологии при обучении лексико-грамматической стороне иноязычной диалогической речи на среднем этапе обучения в школе  
(на примере 8 класса средней общеобразовательной школы)**

Одной из главных задач при обучении иностранному языку является научить учащихся ясно и грамотно излагать свои мысли в процессе общения [1]. Одним из важных условий использования языка как средства устного и письменного общения является умение грамотно изменять и сочетать слова и словосочетания в зависимости от смысла высказывания [2]. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции или умение общаться невозможно без владения лексико-грамматической стороной иноязычной речи.

Актуальность данного исследования связана с тем, что сформированность лексико-грамматического навыка и возможность его включения в речевое умение является необходимым компонентом владения иностранным языком.

Целью исследования является выявление результативных методов и способов работы над развитием лексико-грамматических навыков у школьников. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Процесс формирования лексико-грамматических навыков в иноязычной диалогической речи осуществляется 3 этапа, сформулированные С.Ф. Шатиловым [4]. Ориентировочно-подготовительный – этап введения, семантизации новых лексических единиц и грамматических структур. На данном этапе применяются упражнения, подготавливающие коммуникацию. Стереотипизирующе-ситуативный – этап тренировки, на котором создаются прочные лексические и грамматические связи в рамках упражнений, структурирующих ситуацию. Варьирующе-ситуативный – этап создания собственного диалогического высказывания с использованием упражнений, моделирующих коммуникацию. Данные этапы с помощью применения интерактивной технологии и стали основой опытного обучения при прохождении производственной практики.

В ходе прохождения производственной практики в МБОУ СОШ «Лицей №1» г. Мурома было организовано и проведено опытное обучение в 8 «Б» классе на развитие лексико-грамматических навыков в диалогической речи с помощью применения интерактивной технологии на уроках иностранного языка. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на 4 этапах.

На 1 подготовительном этапе были проанализированы требования ФГОС, ООП школы, примерной программы по иностранным языкам и рабочей программы учителя иностранного языка с позиции реализации интерактивной технологии обучения иностранному языку на среднем этапе обучения в школе.

Для объективного оценивания владения лексико-грамматическими навыками учащимися 8 «Б» класса, был проведен анализ УМК “English 8” Тер-Минасова С.Г., Узунова Л.М., Кутыгина О.Г., Ясинская Ю.С. По результатам данного анализа была сформулирована методическая проблема, которая состояла в отсутствии достаточных учебно-методических материалов, нацеленных на обучение лексико-грамматической стороне иноязычной диалогической речи. Исходя из этого было принято решение подготовить и внедрить в процесс обучения учебно-методические материалы, которые позволят дополнить обучение лексико-грамматической стороне иноязычной диалогической речи с помощью интерактивной технологии.

На 2 организационном этапе приводится описание спроектированной программы обучения с учетом имеющегося УМК. Программа опытного обучения состоит из 10 занятий, первое и последнее из которых отведены на проведение предварительного и итогового срезов.

Для реализации программы опытного обучения были выбраны следующие критерии (К) для оценивания уровня владения лексико-грамматической стороной иноязычной речи на среднем этапе обучения в школе, а именно: К1. Ситуативность высказываний; К2. Решение коммуникативной задачи; К3. Взаимодействие с собеседником/собеседниками; К4. Лексико-грамматическое оформление речи. Уровень сформированности лексико-грамматических навыков в диалогической речи по перечисленным критериям определялся на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ). Качественное измерение параметров выглядит следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,85$ ; выше среднего –  $K_u = 0,84 - 0,71$ ; средний –  $K_u = 0,70 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На 3 этапе реализации был проведен предварительный срез. Разработанное задание для среза включало в себя составление диалога в рамках изученных лексической и грамматической тематик. После были проведены 8 уроков с использованием самостоятельно разработанных методических материалов на развитие лексико-грамматической стороны иноязычной диалогической речи с помощью интерактивной технологии. На каждом из уроков используется интерактивная технология в соответствии с этапами развития лексико-грамматического навыка в иноязычной диалогической речи. Пассов Е.И. выделил следующие этапы: дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап [3]. На дотекстовом этапе применялись упражнения, моделирующие коммуникацию, такие как “Find answers”, “Missing information”, “Chains” [1]. На текстовом этапе применялись упражнения, структурирующие коммуникацию, а именно “Find information”, “Situational drills”, “Challenge” [1]. На послетекстовом этапе применялись упражнения, моделирующие ситуацию, которые включали в себя “Cocktail party”, “A place of a dream” [1]. По итогам проведения опытного обучения был проведен итоговый срез, задание которого состояло в составлении диалога.

На 4 этапе констатации была проведена оценка уровня лексико-грамматических навыков в иноязычной диалогической речи по итогам предварительного и итогового срезов.

По предварительному срезу средний показатель  $K_u$  учеников 8 класса имеет следующие значения: К1.– 0,75; К2.– 0,4; К3.– 0,4; К4.– 0,4. По итогам итогового среза средний показатель  $K_u$  учеников 8 класса имеет следующие значения: К1.– 0,7; К2. – 0,69; К3. – 0,72; К4.– 0,85.

На 5 этапе интерпретации при проведении сравнительного анализа было выявлено, что средний  $K_u$  по критерию 1 остался на том же уровне «выше среднего», средний  $K_u$  по критериям 2,3,4 увеличился и перешел из «низкого» в «выше среднего». В рамках решения коммуникативной задачи средний  $K_u$  класса увеличился в 1,7 раза, по взаимодействию с собеседником  $K_u$  класса увеличился в 1,75 раза, а лексико-грамматическое оформление речи стало лучше больше, чем в 2 раза.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа предварительного и итогового срезов, опытное обучение показало свою эффективность. Применение интерактивной технологии на уроках иностранного языка способствовало развитию лексико-грамматических навыков в диалогической речи. В рамках осуществления дальнейшей педагогической деятельности, учет специфики обучения грамматике и лексике и применение интерактивной технологии на уроках иностранного языка в школе помогут эффективно обучить учащихся свободно общаться на иностранном языке, используя необходимые грамматические структуры и лексические единицы.

### Литература

1. Смирнов В.С. Активизация грамматического материала посредством коммуникативных упражнений // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 30.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. 3-е изд. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – С. 238.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – С. 129-131.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. Изд. 2-е. М.: Просвещение. 1986. – С. 81.

Малюков Н.А.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: nik.malyukov.99@mail.ru*

**Использование сервиса интерактивной платформы  
в процессе обучения иноязычному аудированию старшеклассников  
(на примере 10 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема совершенствования умений аудирования у школьников старшего этапа обучения на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения, что объясняется следующими положениями. В связи с существующим социальным заказом, который проявляется в том, что основная цель обучения иностранному языку в школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у школьников, аудированию на занятиях по иностранному языку отводится лишь второстепенная роль. Задача педагогов сложна, они должны удовлетворить социальный заказ общества и организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся в полном объеме овладели всеми структурами и явлениями. Целью данного исследования является выявление методов и способов работы над совершенствованием умений аудирования у школьников старшего этапа обучения. Достижение поставленной цели было связано с анализом литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы [1], [2], [3], [4]. позволил заключить, что на уроках в рамках средней школы целесообразно использовать интерактивную технологию обучения, которая в свою очередь лежит в основе современных исследований. Для эффективного обучения аудированию важен выбор аудиотекста. Существует ряд требований к текстам для аудирования: воспитательная ценность, интересный сюжет, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастному уровню развития ученика и конкретным целям обучения на разных этапах, аутентичность текста. Для обучения аудированию в школе используются аутентичные, полуаутентичные и учебные тексты. Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить работу над текстом на три этапа: Дотекстовый этап. Предварительная инструкция создает мотивационную и организационную установку, мобилизует на активную работу. Этап собственно слушания текста. При формировании навыков аудирования прослушиваний может быть несколько, и при этом важно не потерять мотивацию. Послетекстовый этап. Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ СОШ №20 г. Муром было организовано и проведено опытное обучение в 10А классе на совершенствование умений аудирования у школьников старшего этапа обучения, следуя описанным выше критериям. Учащиеся обучаются по УМК “Spotlight” 10. На период прохождения практики, учащиеся изучали тему «Applying for a job». В связи с этим был проведен анализ учебника на наличие упражнений, необходимых для совершенствования умения аудирования. Анализ показал, что упражнения построены не систематизировано, «разбросаны» по всему УМК и не имеют между собой логичной последовательной связи, что в свою очередь приводит к трудностям усвоения учащимися выбранного нами умения. В связи с этим была выявлена методическая проблема, а конкретно связанная с недостатком упражнений, направленных на совершенствование умений аудирования, была спроектированная программа обучения на основании теоретических положений в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – успешное совершенствование умений аудирования. Разработанное опытное обучение проводилось в 10А

классе, количество учащихся которого составляло 19 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на основных этапах.

На подготовительном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей : К 1 - Способность выделять основную информацию из звучащей речи (глобальное понимание); К 2 - Способность выделять нужную информацию из звучащей речи (селективное понимание); К3 - Способность воспринимать звучащее сообщение без пропусков (детальное понимание). Все перечисленные параметры определялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,85$ ; выше среднего –  $K_u = 0,84 - 0,71$ ; средний –  $K_u = 0,70 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На этапе реализации изначально было проведено предварительный срез знаний по теме «Applying for a job». Данный срез должен был показать уровень сформированности изучаемого умения. Результаты учащихся указывали на уровень владения умением аудирования - ниже среднего. Всего было проведено пять уроков в данном классе, используя ИКТ технологии (на базе платформы для интерактивного обучения <https://learningapps.org>. ) На каждое задание отводится не более 15 минут от урока. Каждое из упражнений, направленных на совершенствование умений аудирования, имеет следующую структуру: планирование, целеполагание, реализация задуманной цели и анализ результатов, в которых учащийся полностью реализует себя как субъект [4]. Также была описана методика проведения фрагментов уроков с использованием учебно-методических материалов и выбранной технологии обучения. Ученикам было предложено воспользоваться ноутбуками для более эффективной работы с сервисом. Каждый урок включал в себя этап работы с интерактивной платформой, где ученики, работая в парах выполняли различные задания направленные на совершенствование умения аудирования. На протяжении уроков использовались задания на узнавание речевых образцов, заполнение пропущенной информации, полного понимания услышанного и т.д. Больше всего трудностей возникло на этапе выполнения заданий, направленных на селективное понимание услышанного. В качестве итогового среза, учащимся предлагалось выполнить задания, аналогичные заданиям предварительного среза.

Этап констатации предполагал описание процедуры проведения предварительного и итогового срезов в виде таблиц данных, которые отражают полученные значения количественного и качественного измерения умений по каждому ученику и каждому срезу.

Этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения, а именно динамику изменения измеряемых параметров. Исходя из проанализированной динамики, можно утверждать в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. В таблице, указанной в параграфе была представлена таблица результатов итогового среза в 10 классе. Анализ полученных данных по каждому критерию позволил сделать следующий вывод: по сравнению с предварительным срезом показатель по критерию 1 увеличился с 0,38 до 0,89; показатель по критерию 2 увеличился с 0,64 до 0,91; показатель по критерию 3 увеличился с 0,25 до 0,67. Средний  $K_u$  класса вырос с 0,5 до 0,93.

Подводя итог, можно сделать вывод, что осуществляемая программа обучения, включающая в себя опытное обучение, а также разработанные учебно-методические материалы поспособствовали успешному совершенствованию у учащихся 10го класса умений аудирования. Что касается дальнейших проводимых работ, с использованием сервиса интерактивной платформы в процессе обучения иноязычному аудированию старшеклассников, можно также сделать вывод, что данная технология будет уместна в образовательном процессе и будет использоваться в будущей профессиональной деятельности для выполнения работ как творческого характера, так и работ обязательной программы обучения.

### Литература

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку в средней школе. Учебное пособие для студентов пед ин-тов. – 2002. – 215 с.

2. Никитина Л.Л. Аудирование как средство развивающего обучения. - // Иностранные языки в школе. - № 10. – 2014. – с. 26 – 32.
3. Зайцева Л.А. Требования к аудитивному материалу, содержащему изученную лексику. - // Иностранные языки в школе - № 9. – 2014. – с. 60 – 71.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – С.124



Носов С.Э.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков Егорова О.М.  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: serejke33@gmail.com*

**Использование содержательной иллюстративной наглядности при обучении  
иноязычному монологическому высказыванию на старшем этапе обучения в школе (на  
примере 11 класса МБОУ «СОШ № 20» г. Мурома)**

Актуальность проведенного исследования связана с тем, что совершенствование умений монологической речи играет существенную роль в методике обучения иностранному языку на старшем этапе обучения в школе, а также позволяет успешно достигать целей в соответствии с требованиями ЕГЭ, нормативно-правовых и методических документов (ФГОС и примерной программы по иностранным языкам). Обучение монологической речи является ключевым аспектом процесса совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает достижение требований ФГОС. Повышение эффективности обучения монологической речи может быть связано с использованием содержательной иллюстративной наглядности. Важность содержательной иллюстративной наглядности также обуславливается наличием соответствующих заданий в устной части ЕГЭ по английскому языку.

Для достижения поставленной цели была изучена научно-методическая литература, связанная с обучением монологической речи и использованием наглядности на уроках иностранного языка, а также проанализирован ряд нормативно-правовых документов в сфере образования.

В отечественной методике предлагаются два основных пути обучения монологической речи: дедуктивный (сверху-вниз), где исходной единицей обучения является законченный текст, и индуктивный (снизу-вверх), где в основе обучения стоит предложение, отражающее элементарное высказывание. [5] Вне зависимости от выбранного учителем пути, использование содержательной иллюстративной наглядности может существенно повысить эффективность обучения.

Что касается термина наглядности, то применительно к обучению иностранному языку наглядность определяется как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности. [1]

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил заключить, что на старшем этапе обучения в школе целесообразно использовать иллюстративную наглядность. Согласно И.В. Вачкову, на данном этапе заметно изменяются эстетические чувства и поэтому предметная наглядность, картины, иллюстрации, репродукции – получают эмоциональный отклик в форме открытого обсуждения. [3]

Во время прохождения преддипломной практики было организовано и проведено опытное обучение, нацеленное на использование содержательной иллюстративной наглядности при обучении иноязычному монологическому высказыванию на старшем этапе обучения в школе на примере задания типа ЕГЭ.

Учащиеся МБОУ «СОШ №20» обучаются по УМК «Английский в фокусе (Spotlight)» для 11 класса. [2] В рамках исследования был проведен анализ учебника на наличие условно речевых упражнений, речевых упражнений [6] и средств иллюстративной наглядности, необходимых для совершенствования умений монологической речи. Анализ показал, что в УМК делается упор на совершенствование умений монологической речи посредством обилия речевых упражнений, в которых содержательные иллюстративные опоры представлены эпизодически. Таким образом, иллюстративная наглядность в данном УМК не представлена в достаточном объеме, что приводит к трудностям при использовании индуктивного пути, а также не способствует успешной подготовке к заданиям устной части ЕГЭ по английскому языку, которые

предполагают составление связного тематического монологического высказывания и передачу основного содержания увиденного, с выражением своего отношения, оценки, аргументации (сравнение двух фотографий).

На основании выявленной методической проблемы была спроектирована программа опытного обучения, нацеленная на совершенствование умений иноязычной монологической речи с использованием иллюстративной наглядности. Участниками опытного обучения стали учащиеся 11 «Б» класса в составе 15 человек. Реализация опытного обучения осуществлялась на 4 этапах:

На 1 организационном этапе была спроектирована программа обучения, выбраны участники опытного обучения, были созданы учебно-методические материалы, соответствующие индивидуальным и возрастным особенностям учащихся, выбраны приемы и методы обучения, а также определены критерии оценки для проведения срезов: решение коммуникативной задачи (содержание) (K1); организация высказывания (K2); языковое оформление высказывания (K3) и измеряемые показатели на основе коэффициента успешности (Ku). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий –  $Ku = 1,00 - 0,85$ ; выше среднего –  $Ku = 0,84 - 0,71$ ; средний –  $Ku = 0,70 - 0,50$ ; низкий –  $Ku = <0,50$ .

На 2 этапе реализации был проведен предварительный срез для определения уровня сформированности умений монологической речи. За основу задания предварительного среза было взято упражнение демонстрационного варианта ЕГЭ 2021 года по английскому языку. Учащиеся составляли монологическое высказывание, следуя плану, представленному в задании. Как следует из полученных данных средний показатель коэффициента успешности по первому критерию (K1) составляет 0,13; по второму критерию (K2) – 0,13; по третьему критерию (K3) – 0,15. Средний Ku по совокупности трех критериев составляет 0,14. После предварительного среза было проведено 10 уроков с использованием разработанных учебно-методических материалов, нацеленных на совершенствование умений монологической речи у участников опытного обучения, с применением приема иллюстративной наглядности. По завершению 10 уроков был проведен итоговый срез, отражающий количественные и качественные изменения умений участников опытного обучения в монологической речи. Анализ итогового среза показал, что средний показатель Ku учеников 11 «Б» класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: K1 – 0,4; K2 – 0,46; K3 – 0,44. Средний Ku по совокупности трех критериев составляет 0,43.

На 3 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух срезов по исследуемым критериям. Анализ показал следующее: средний Ku по каждому критерию значительно увеличился, а именно: показатель по K1 вырос с 0,13 до 0,4; показатель по K2 вырос с 0,13 до 0,46; показатель по K3 вырос с 0,15 до 0,44; средний Ku класса по трем критериям вырос с 0,14 до 0,43. Несмотря на то, что данные показатели соответствуют низкому уровню Ku, можно констатировать рост конечных показателей по отношению к исходным в несколько раз. Процент учащихся справившихся с заданием вырос на 20% и составил 10 учащихся.

На 4 этапе интерпретации проводился более подробный анализ результатов опытного обучения и включал в себя исследование динамики изменения измеряемых параметров. Анализ показал следующее: показатель по K1 вырос в 3 раза; показатель по K2 вырос в 3,5 раза; показатель по K3 вырос в 3 раза; средний Ku по совокупности трех критериев вырос в 3 раза. Исходя из проанализированной динамики можно утверждать об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы.

Таким образом, данное исследование позволяет заключить, что опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы по использованию иллюстративной наглядности в рамках совершенствования у учащихся умений монологической речи способствовали успешному совершенствованию данных умений. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с внедрением описанного в работе способа совершенствования умений иноязычной монологической речи в работу с диалогической речью, а также других навыков и умений в соответствии с требованиями ФГОС.

### **Литература**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – С. 146
2. Афанасьева О.В., Дули Д. и др. УМК “Английский в фокусе (Spotlight)” для 11 класса. – М.: Просвещение, 2017. – 256 с.
3. Вачков И.В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников. – СПб.: Питер, 2009. – С. 132
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам – М.: Русский язык, 1977. – С. 92
5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе - М: Просвещение, 1991. – С. 83

Поликарпова А.А.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: angelina.polikarpova@yandex.ru*

**Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении  
изучающему чтению школьников среднего звена на уроках иностранного языка  
(на примере 5 класса средней общеобразовательной школы)**

Обучение иностранному языку на этапе основного общего образования имеет своей целью развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, которая представляет собой совокупность речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций [1]. В это так же входит овладение четырьмя видами речевой деятельности – чтением, аудированием, говорением, письмом. Роль чтения в жизни человека исключительно велика, так как открывает доступ к различным источникам информации и тем самым служит одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей. Целью данного исследования является выявление методов и способов работы над развитием у школьников умений устанавливать логико-смысловые связи в тексте в процессе чтения на уроках иностранного языка. Достижение поставленной цели было связано с анализом специальной литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил заключить, что на уроках в рамках средней школы целесообразно применение упражнений на установку связей в тексте, что в свою очередь лежит в основе современных ФГОС. Сегодняшний преподаватель имеет доступ к широкому спектру средств ИКТ для применения в процессе обучения, от информации сети Интернет до презентаций, применение которых так же отвечает современным требованиям к ведению урока.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ СОШ №20 г. Муром было организовано и проведено опытное обучение в 5 классе на развитие умений устанавливать логико-смысловые связи в тексте для чтения с помощью применения информационно-коммуникационных технологий.

Учащиеся обучаются по УМК Ю.Е. Ваулина «Spotlight» [2]. В рамках данной работы был проведен анализ учебника на наличие основных упражнений в чтении в тематических разделах. Анализ показал, что упражнения на установку логико-смысловых связей при чтении представлены в нем не широко. Это позволяет нам утверждать, что УМК может быть усовершенствован в области развития данных умений чтения у школьников.

На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися умениями устанавливать логико-смысловые связи. Разработанное опытное обучение проводилось в 5 классе, количество учащихся которого составляло 17 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на приведенных ниже основных этапах.

На организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей: определение временной и причинно-следственной взаимосвязи событий, прогнозирование развития/результата излагаемых фактов/событий, обобщение описываемые факты/явления; соотнесение текст и его фрагментов грамматически. Все перечисленные параметры определялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,81$ ; выше среднего –  $K_u = 0,80 - 0,67$ ; средний –  $K_u = 0,66 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На 2 этапе реализации изначально было проведен предварительный срез знаний, для которого была взята публицистическая статья «Going to the cinema in England». Данный срез должен был показать умения учащихся в определении временной и причинно-следственной взаимосвязи событий и грамматической соотнесенности текста и его фрагментов. Для проверки данных умений учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя задание на вставку недостающих фраз в текст из предложенных. Как следует из полученных данных средний показатель Ку учеников 5 класса имеет следующие значения: по определению временной и причинно-следственной взаимосвязи событий – 0,17; по грамматической соотнесенности текста и его фрагментов – 0,58. После предварительного среза были проведены 5 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов с применением информационно-коммуникационных технологий. Для первого занятия был подобран отрывок художественного текста «Jack and the Beanstalk», который так же входит в состав рассматриваемого УМК и соответственно рекомендован для применения на данном этапе обучения. В качестве информационно-коммуникационной технологии предлагается использование с выведением на экран упражнения типа «Выпадающий список (inline choice)», который способствует тренировке соотнесения текста и его фрагментов грамматически. Для второго и третьего занятия были подобраны учебные тексты о походе в зоопарк, что соответствовало изучаемой в данный момент теме. Информационно-коммуникативной технологией, используемой в данном случае является выведение на экран электронного упражнения типа «Вставка текста (gap-match-text)». На следующем занятии нескольким группам предлагаются тексты в виде письма, в котором описывается какое-либо животное. В качестве информационно-коммуникационной технологии предлагается использование с выведением на экран упражнения типа «Чекбоксы (multiple choice)», что помогает проверить степень понимания текста в целом. На следующем занятии организуется работа в парах с текстами в виде диалогов, где учащимся предлагается воспроизвести диалог-описание какого-либо животного. Информационно-коммуникативной технологией, используемой в данном случае является выведение на экран различных фактов о животных в виде красочной презентации. По завершению пяти уроков опытного обучения был проведен итоговый срез знаний по изучаемой теме. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель Ку учеников 5 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: по определению временной и причинно-следственной взаимосвязи событий – 0,55; по грамматической соотнесенности текста и его фрагментов – 0,56.

На этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по двум исследуемым параметрам. Анализ показал следующее: средний Ку по первому параметру значительно увеличился; второй показатель с незначительным отклонением остался на прежнем уровне. Количество учащихся, показавших средний и высокий уровень по первому критерию возросло и составило 60%. Процент учащихся, не справившихся с заданием по первым двум параметрам оценивания по результатам вторичной диагностики, снизился на 25%.

Этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения, а именно динамику изменения измеряемых параметров. Исходя из проанализированной динамики можно утверждать в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Говоря конкретно о каждом параметре оценивания, видно, что уровень умений соотносить текст и его фрагменты грамматически еще при диагностическом срезе был выше уровня умений определять причинно-следственную и временную связь. Что касается первого параметра оценивания, то здесь уровень владения грамматическими навыками увеличился почти в три раза с 0,17 до 0,58.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ предварительного и итогового среза позволяют заключить, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы в рамках развития умений устанавливать логико-смысловые связи в тексте для чтения с помощью применения информационно-коммуникационных технологий способствовали успешному овладению учащимися отрабатываемыми умениями чтения. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа развития умений чтения на уроке иностранного языка на базе других видов чтения.

### **Литература**

1. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие /Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва : КНОРУС, 2017. — 390 с. — (Бакалавриат). — С. 71.
2. Английский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / [Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. - 7-е изд. - М. : Express Publishing : Просвещение, 2016. - 164 с.: ил. - (Английский в фокусе).

Рабазова В.В.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: rabazova99@mail.ru*

**Использование песенного материала в процессе совершенствования иноязычных  
фонетических навыков у школьников среднего звена  
(на примере 6 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема совершенствования фонетических навыков у школьников на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения, что объясняется следующими положениями. В связи с существующим социальным заказом, который проявляется в том, что основная цель обучения иностранному языку в школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у школьников, фонетической стороне речи на занятиях по иностранному языку отводиться лишь второстепенная роль. Однако, значимым является не только то, что человек говорит, но и его способность строить грамотную речь с точки зрения носителя языка и демонстрировать ее мелодику. Кроме того, иноязычные фонетические навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности, которыми овладевают учащиеся в процессе обучения иностранному языку в рамках средней общеобразовательной школы [1]. Задача учителей заключается в удовлетворении этого социального заказа и организации учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся в полном объеме овладели всеми необходимыми знаниями в области фонетики изучаемого языка. Целью данного исследования является выявление методов и способов работы над совершенствованием фонетических навыков у школьников среднего звена. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил заключить, что на уроках иностранного языка в рамках средней школы целесообразно использовать иноязычный песенный материал, обеспечивающий более качественное освоение фонетической стороны речи изучаемого языка. Становление иноязычных фонетических навыков в рамках использования песенного материала, как отмечает В.Ф. Аитов [2], проходит через несколько этапов. Предъявление песенного материала – ознакомление с текстом песенного произведения и фонетическими особенностями его исполнения. Этап предполагает прослушивание и просмотр видеоклипа для усиления восприятия материала, контроль степени понимания и снятие языковых трудностей. Второй этап нацелен на отработку и первичное закрепление интонационного образца, концентрирование на словесном и фразовом ударении песенного произведения. Рекомендовано активное использование фонетических упражнений в слушании и воспроизведении, работы с ритмикой песенного материала. На завершающем этапе учащиеся заучивают песенный материал, повторяя за исполнителем или учителем, а затем самостоятельно исполняют его целостно.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ Лицей №1 г. Мурома было организовано и проведено опытное обучение в 6 «Б» классе, направленное на совершенствование фонетических навыков с помощью песенного материала.

Учащиеся обучаются по УМК С.Г. Тер-Минасова “English” 6 [3]. Проведенный анализ учебника показал значительный разрыв между упражнениями, направленными на совершенствование фонетических навыков, и другими видами навыков. На его основании также было выявлено, что автор данного учебно-методического комплекса практически не прибегает к использованию песенного материала в то время, как это является эффективным средством активизации познавательной деятельности учащихся, а также способом совершенствования фонетические навыки. В связи с этим считается необходимым разработать

и внедрить в процесс обучения учебные материалы по совершенствованию рассматриваемых навыков за счет использования песенного материала.

На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – совершенствование иноязычных фонетических навыков. Разработанное опытное обучение проводилось в 6 классе, количество учащихся которого составляло 10 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на 4 основных этапах:

На 1 организационном этапе были определены количественные и качественные критерии оценки следующих показателей: соблюдать нормы произношения всех звуков иностранного языка (K1); соблюдать правильное ударение в изолированном слове, фразе (K2); соблюдать правильную интонацию в различных коммуникативных типах предложений (K3). Все перечисленные критерии определялись на основе коэффициента успешности (Ку). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых критериев оценивалось следующим образом: высокий – Ку = 81-100%; выше среднего – Ку = 67-80%; средний – Ку = 50-60%; низкий – Ку = <50%.

На 2 этапе реализации был проведен предварительный срез. Данный срез должен был продемонстрировать навыки учащихся в области фонетики изучаемого языка. Для проверки навыков учащиеся устно выполняли 3 упражнения от простого к сложному, проверяющих способность корректно произносить звуки изучаемого языка, определять, куда падает ударение, и определять графический образ слова, интонационно оформлять предложения разного коммуникативного типа. Как следует из полученных данных, средний показатель Ку учеников 6 класса имеет следующие значения: K1 – 0,79; K2 – 0,23; K3 – 0,45. Общий показатель по всем трем критериям равен 0,47. После предварительного среза были проведены 5 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов, основанных на материале песенного произведения. По завершению опытного обучения был проведен итоговый срез. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель Ку учеников 6 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: K1 – 0,81; K2 – 0,34; K3 – 0,51. Общий показатель по всем трем критериям равен 0,55.

На 3 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым критериям. Анализ показал следующее: средний Ку по каждому критерию увеличился, а именно первый показатель претерпел незначительные изменения, но остался на уровне выше среднего. Результаты по второму критерию также демонстрируют положительную динамику, но все еще соответствуют низкому уровню владения фонетической стороной речи. По результатам третьего критерия у школьников наблюдается переход с низкого уровня владения фонетическими навыками на средний уровень. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике изменения качественных и количественных измерений рассматриваемых навыков и в целом об улучшении владения фонетической стороной речи изучаемого языка.

4 этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения. Исходя из проанализированной динамики можно утверждать в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. При сравнении результатов предварительного и итогового срезов видно, что уровень владения фонетической стороной речи по первому критерию увеличился в 1,03 раз; по второму критерию – в 1,48 раз. На уровне владения фонетическими навыками по третьему критерию наблюдается увеличение в 1,13 раз. Общий показатель по классу вырос в 1,17 раз.

Таким образом, полученные результаты предварительного и итогового срезов позволяют заключить, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы, основанные на иноязычном песенном материале, способствовали успешному овладению учащимися основными правилами фонетической стороны речи изучаемого языка. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанной технологии с целью повышения уровня владения фонетической стороной речи на уроках иностранного языка.



### **Литература**

1. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Высш. школа, 1982. – С. 157.
2. Аитов В.Ф. Использование песенного материала в обучении английскому языку в 5-6 классах средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук – С.-Петербург: Рос.гос. пед. ун-т. им. А.И. Герцена, 1993. – С. 13.
3. Тер-Минасова С.Г., Узунова Л.М., Ю. Б. Курасовская, В. В. Робустова Английский язык. 5 класс: учебник для общеобразоват. учреждений; – М.: Академкнига, 2013. – 120 с.

Рымарь А.И.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: ann.rymar.studies@gmail.ru*

### **Проблема обучения фонетической стороне иноязычной речи на уроках иностранного языка в средней школе**

Актуальность проведенного исследования связана с тем, что в соответствии с социальным заказом, представленным в рекомендательных и программных документах, работа над фонетикой иностранного языка является важным элементом в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку без развития фонетических навыков, учащиеся не смогут выполнять разные виды речевой деятельности. Миньян-Белоручев Р.К. точно описывает, что произносительные навыки можно рассматривать как «сугубо элементарные навыки, лежащие в основе всех речевых навыков» [1]. Однако, фонетика не изучается в школе как отдельный аспект языка, и учащиеся должны овладеть произносительными навыками в ходе обучения других видов речевой деятельности. В связи с этим целью исследования является изучение теоретических вопросов, поиск наиболее эффективных упражнений и методов обучения фонетическому аспекту иноязычной речи, учитывая возрастные особенности учащихся в средней школе. Для достижения поставленной цели была изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература, связанная с обучением фонетическому аспекту речи, и проанализирован ряд нормативно-правовых актов в сфере образования. Анализ нормативных документов, таких как ФГОС и Примерная программа по иностранным языкам позволили сделать вывод о том, что развитие фонетических навыков на среднем этапе является неотъемлемой частью формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

В методике сосуществуют различные взгляды на этапы работы над развитием фонетических навыков при этом все они подчиняются трем основным этапам формирования навыков. Шатилов С.Ф. выделяет основные этапы работы над фонетическим материалом: 1) восприятие на явления в речевом образце. 2) выделение нового звука из потока речи и тренировка его изолированно. 3) тренировка звука в условно- и подлинно-речевых упражнениях [2]. Эффективность обучения слухо-произносительным и ритмико-интонационным навыкам обуславливается не только знанием теоретических основ, но и знанием возрастных особенностей школьников среднего звена. Е.Н. Соловова указывает, что на среднем и старшем этапе обучения важно не только поддерживать сформированные навыки в рабочем состоянии, но и продолжать их совершенствование. С этой целью, по мнению автора необходимо использование фонетической зарядки на уроках, для предотвращения возможных фонетических сложностей любого порядка [3]. Говоря о психологических особенностях учащихся среднего звена, Бим И.Л. утверждает, что на средней ступени обучения учителю приходится бороться за сохранение мотивации и интереса учащихся к учебному предмету, которые начинают ослабевать из-за малой осязаемости результатов трудоёмкости всего процесса обучения [4]. Это обуславливает использование учителем различных стратегий, методов обучения фонетическим навыкам на данном этапе. Были рассмотрены различные стратегии и подходы к обучению произношению. Бим И.Л. обозначат общую стратегию обучения произношению, состоящую из 6 этапов и основанную на многократном повторении учащимися звуков за учителем [4]. Е.Н. Соловова указывает, что известны два основных подхода (имитативный и аналитико-имитативный) к обучению фонетическому аспекту языка, а современные методы построены на эклектике этих двух подходов [3]. Миньян-Белоручев Р.К. в свою очередь описывает три подхода к обучению произношению: артикуляторный, акустический и дефференцированный последний из которых считается наиболее эффективным и активно используется на современных уроках [1]. Авторами указывается, что при развитии фонетических навыков на среднем этапе широко используются различные системы

упражнений. Кроме того, необходимо учитывать факт, что обучение произносительной стороне речи входит интегрированным элементом во все остальные навыки. Пассов Е.И. указывает на то, что, выполняя неспециальные упражнения, то есть упражнения на аудирование, чтение, говорение, учащиеся развивают фонетические навыки. Миролюбов А. А. указывает, что контроль фонетических навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в чтении, аудировании, говорении и письме [5]. Использование современных технологий при развитии фонетических навыков во время их отработки в неспециальных или же условно-речевых и речевых упражнениях представляется крайне важным, так как данные технологии способны повысить мотивацию подростков к изучению иностранного языка. В результате исследования Суйской В.С и Лукьяновой выяснилось, что игровые технологии и ИКТ занимают лидирующие позиции как среди учителей, так и среди учеников. Авторами статьи предлагается одновременно использовать ИКТ и игровую технологию в ходе «веб-квеста», выполнение которого может быть направлено на развитие различных навыков и умений в интересной для учащихся форме [6].

Рассмотренные выше методы позволили провести тщательный анализ УМК «Spotlight» для 5 класса под редакцией Ваулиной Ю.Е. в ходе которого было определено место и особенности фонетических навыков в системе упражнений, представленных в учебнике. Результаты исследования показали, что особое место в системе упражнений по развитию произносительных навыков в данном УМК занимают продуктивные упражнения. Было выявлено отсутствие упражнений, выполняемых в ходе фонетической зарядки в начале урока. Кроме того, в данном УМК уделяется недостаточное внимание тренировки звуков изолированно, что может привести к дезавтоматизации произносительных навыков. Таким образом, изученные в ходе анализа УМК недостатки, выявили необходимость проектирования на базе УМК для 5 класса урока по развитию фонетических навыков в контексте требований ФГОС и с учетом теоретических основ обучения иностранному языку фонетической стороне речи, которые бы могли устранить обозначенные недостатки. Был разработан фрагмент урока по развитию фонетических навыков на среднем этапе. Упражнения и структура урока были продуманы в соответствии с этапами формирования навыков, что обеспечивает эффективное освоение учебного материала. На организационном этапе были подробно описаны этапы работы над фонетической зарядкой, связанной с темой урока «Животные». Перед началом работы над каждым упражнением и продуманы вопросы, связанные с ситуациями реальной жизни, тем самым обеспечивалась коммуникативность. На основном этапе урока в качестве снятия фонетических трудностей при чтении грамматических конструкций проводится активизация знаний по использованию правил произношения определенных звукосочетаний, затем учащиеся выполняют упражнения в воспроизведении на стереотипирующе-ситуативном этапе, а на варьирующе-ситуативном этапе учащиеся применяют полученные фонетические навыки в речи, выполняя задание в аудировании.

Таким образом, развитие иноязычных фонетических навыков в различных видах речевой деятельности требует досконального изучения теоретических и психолого-педагогических основ, которые были бы применены на практике с использованием современных образовательных технологий. В перспективе исследования разработанный фрагмент урока можно использовать при обучении фонетическим навыкам на среднем этапе в рамках школы, при прохождении производственной практики в школе, при написании ВКР, рассматривая языковой компонент иноязычной коммуникативной компетенции.

### Литература

1. Миньян-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» - М.: Просвещение, 1990. – С. 224.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. №2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 223.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: Учебное пособие – М.: Просвещение, 1988. – С. 255.

5. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность /. Обнинск: Титул, 2010.— С. 464.

6. Суйская В.С, Лукьянова В.И. Технология веб-квест в организации внеклассной работы по немецкому языку // Иностранные языки в школе. - 2020. - № 8. - С. 19-24.

Селихова Г.В.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: galinaselihova@yandex.ru*

**Использование лексических игр в процессе формирования лексических основ  
иноязычной речи у школьников младших классов  
(на примере 3 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема формирования лексических навыков у школьников на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения, что объясняется следующими положениями. Работа над лексическими единицами является первостепенной, поскольку без овладения лексическими навыками учащиеся не смогут выполнять разные виды речевой деятельности, такие как говорение, чтение, письмо, аудирование. Без владения лексикой невозможно ни понимать речь людей, ни выражать свои собственные мысли. Целью данного исследования является рассмотрение и практическая проверка эффективности лексических игр как средства закрепления лексических единиц в начальной школе. Достижение поставленной цели было связано с анализом психолого-педагогической и методической литературы и личного опыта преподавания в рамках производственной практики в условиях МБОУ «Лицей № 1» школы г.Мурома.

Анализ литературы позволил заключить, что на уроках в рамках начальной школы целесообразно использовать языковые игры, которые способствуют выполнению важных методических задач. Становление лексических навыков, как отмечает С.Ф. Шатилов, проходит через три основных этапа [1]. На каждом этапе Е.И. Пассов определяет стадии формирования навыка [2]. Ориентировочно-подготовительный – введение лексического материала и ознакомление с ним. Данному этапу характерна стадия восприятия. Стереотипизирующе-ситуативный – выполнение учащимися речевых действий по усвоенному речевому образцу. Стадии формирования: имитация, подстановка, трансформация. Варьирующе-ситуативный предполагает выполнение учащимися речевых действий без использования образца, включение навыка в речевое умение. Эти положения были использованы в качестве теоретической базы для составления программы опытного обучения. Было решено внедрить опытную программу обучения с разработанными учебно-методическими материалами. В МБОУ «Лицей № 1» г. Мурома было организовано и проведено опытное обучение в 3в классе на формирование лексических навыков с применением лексических игр, следуя описанным ниже этапам.

На 1 подготовительном этапе проводился анализ ФГОС и ООП ООО и рабочей программы учителя МБОУ Лицей №1. УМК «Happy English» 3 К.И. Кауфман и М.Ю. Кауфман. [3]. н был проанализирован на наличие лексических упражнений. Языковые упражнения представлены в большем объеме. Наименьшее количество упражнений отведено на отработку лексического навыка в речевых упражнениях. Анализ показал, что упражнения построены не систематизировано, они не предполагают повторение прошлых изученных ЛЕ. Так же был выявлен недостаток речевых и условно-речевых упражнений, что не дает усвоить ЛЕ независимо от контекста и овладеть основными системными признаками иностранного языка. Результаты представлены в виде таблицы и диаграммы. Проведенный анализ нормативно-правовой базы и современного УМК для 3 класса позволили сформулировать методическую проблему, которая состоит в однотипности упражнений и недостаточной организации иноязычного лексического материала, способной обеспечить системное повторение изученных тем у учащихся начальной школы и достижение планируемых образовательных результатов.

На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися лексическими навыками. Разработанное опытное обучение проводилось в 3 классе, количество учащихся которого составляло 12 человек.

На 2 организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки. Все параметры определялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,81$ ; выше среднего –  $K_u = 0,80 - 0,67$ ; средний –  $K_u = 0,66 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На 3 этапе реализации изначально было проведено предварительный срез навыков. Данный срез должен был показать навыки учащихся в узнавании изученных ЛЕ и их репродукции в заданной речевой ситуации. Для проверки навыков учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя 3 упражнения (диктант, подбор слова, вставка пропущенных слов и воспроизведение полученного текста) от простого к сложному в соответствии с заданными параметрами оценки знаний и навыков. Как следует из полученных данных средний показатель  $K_u$  учеников 3 класса имеет следующие значения: «Орфографическое оформление речи» – 0,8; «Словоупотребление» – 0,5; «Произносительная сторона речи» – 0,3. После предварительного среза были проведены 6 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов, основанных на использовании языковых лексических игр [4]. Уровень сформированности лексических навыков по предварительному срезу показал, что в классе преобладает количество учеников со средним уровнем. На шестом уроке опытного обучения выполнение условно-речевого упражнения в языковой игре «Picture» способствовало поддержанию интереса учащихся, а так же ученики смогли продемонстрировать количество изученных ЛЕ, которые они способны воспроизвести в предложения. По завершению опытного обучения был проведен итоговый срез навыков по изучаемой теме. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель  $K_u$  учеников 3 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: «Орфографическое оформление речи» – 0,9; «Словоупотребление» – 0,7; «Произносительная сторона речи» – 0,7. По критерию 1 у почти половины класса учащихся высокий уровень. По критерию 2 отсутствуют учащиеся, которые не справились с заданием. По критерию 3 появилось число учащихся, которые имеют высокий уровень выше среднего.

На 4 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым параметрам. Анализ показал следующее: средний  $K_u$  по каждому параметру увеличился. Количество учащихся, показавших высокий уровень владения лексическими навыками по исследуемым параметрам в целом возросло на 14% (с 26% до 40%). Количество учеников со средним уровнем уменьшилось на 24% (с 47% до 23%). Количество учащихся достигших уровня ниже среднего уменьшилось на 1% (с 15% на 14%).

Таким образом, проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы в рамках применения лексических игр способствовали успешному овладению учащимися обрабатываемыми лексическими навыками. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа формирования лексических навыков на уроке иностранного языка на базе других лексических явлений.

### Литература

1. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N2103 "Иностр. яз."] / С. Ф. Шатилов. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1986. – С. 115.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1980. – С.90.
3. Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. Английский язык, 3 класс, Happy English – М., 2012. – С. 19.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие (2-е изд., испр. — 2005 г.). – С. 45.

Хохлова П.П.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: xoxlova\_polina@mail.ru*

**Использование приемов интерактивного обучения  
для обучения письменной речи на иностранном языке в формате ОГЭ  
(на примере 8 класса средней общеобразовательной школы)**

Обучение умениям письменной речи зачастую уделяется относительно мало времени в соотношении с другими навыками и умениями в рамках общеобразовательной школы. Однако в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по итогу освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования необходимо достичь предметные результаты, связанные с письменной речью. Кроме этого, федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет требования к метапредметным и личностным результатам. В связи с этим, была поставлена цель изучить методы и приемы, которые помогли бы достичь необходимых результатов. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и практикой преподавания на базе средней общеобразовательной школы.

В результате анализа литературы было выявлено, что развитие умений письменной речи является сложным процессом, а средством его развития могут служить приемы интерактивного обучения, построенные на основе активных форм обучения и на взаимодействии участников. Были выявлены этапы развития письменной речи и типы упражнений по Н. Д. Гальсковой [1]. В соответствии с упомянутыми положениями было решено опираться на путь снизу, а именно от высказывания на уровне одного предложения, переходить к высказыванию на уровне сверхфразового единства и далее к высказыванию, включающему несколько сверхфразовых единств. Кроме этого, в соответствии с принципом от простого к сложному, были даны типы упражнений и в соответствии с этими типами были распределены приемы интерактивного обучения, упомянутые О.В. Путистиной [2]. Так, подготовительные упражнения включают приемы “Running dictation”, “Texting”, “Clockwise Writing”, “Jigsaw” и “Information gap and transition”, которые позволили бы ученикам совместно выполнять упражнения при написании высказываний на уровне одного предложения. Условно-речевые упражнения подразумевают использование приемов “Clockwise retelling” и “News in Brief”, которые бы позволили ученикам совместно осуществлять репродукцию с помощью опор на текст. К речевым упражнениям относился прием “Written Brainstorm”, который подразумевает продукцию с опорой на прежний речевой опыт. Все приемы подразумевают активное взаимодействие учащихся для успешного выполнения задания. По результатам анализа учебной и методической литературы были выделены вышеуказанные положения и на их основе была сформулирована теоретическая база обучения. Опираясь на теоретические положения и анализ учебника English 8 Тер-Минасовой С.Г., была поставлена методическая проблема, связанная с недостатком внимания к обучению умениям письменной речи. Поэтому необходимо разработать и апробировать учебно-методические материалы, которые способствовали бы решению данной проблемы.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ «Лицей №1» г. Муром было организовано и проведено опытное обучение в 8Б классе, которое было направлено на развитие умений письменной речи в формате задания ОГЭ.

На подготовительном этапе было необходимо проанализировать ФГОС, примерную программу по иностранным языкам, ООП школы и рабочую программу учителя в рамках требований к результатам обучения умению письменной речи, а также был осуществлен анализ учебника English 8 Тер-Минасовой С.Г. с целью проверки наличия упражнений, направленных на развитие письменной речи. Учащиеся работают по этому учебнику, состоящему из двух частей. Анализ учебника выявил, что в нем содержатся упражнения, развивающие умения письменной речи в формате личного письма. Однако, требования, содержащиеся в учебнике к

данному типу упражнений, являются устаревшими и не отвечают современным требованиям ОГЭ. Также проводился анализ интерактивных упражнений, однако большая часть из них рассчитаны на развитие умений говорения, а не письменной речи. На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения, целью которой было развитие умений письменной речи в форме написания электронного письма. Опытное обучение проводилось на учащихся 8Б класса, количество учащихся составляло 14 человек. Осуществление данного опытного обучения состояло из 5 этапов.

На организационном этапе для решения методической проблемы были выбраны приёмы и методы, отвечающие требованиям интерактивной формы обучения. Всего было отобрано 8 приемов. Также были определены участники опытного обучения, а именно учащиеся 8Б класса. УМК, используемый в этом классе, в конце каждого раздела фокусируется на выполнении письменного задания в формате ОГЭ. На этом этапе были определены критерии для измерения и оценки приобретаемых умений, а именно «Решение коммуникативной задачи», «Организация текста» и «Языковое оформление текста». Критерии были сформулированы на основании критериев ФИПИ по оценке письменной части ОГЭ. Умение письменной речи оценивается на основании коэффициента успешности, где значения от 1-0,81 принимаются за высокий уровень владения, 0,8 до 0,67 – уровень выше среднего, от 0,66 до 0,5 – средний уровень владения и значения ниже 0,5 считаются как низкий уровень.

На этапе реализации был проведен предварительный срез приобретаемых умений. Срез заключался в написании электронного письма в формате ОГЭ. Темы писем совпадали с ранее пройденным материалом. По итогу среза можно заключить, что умения письменной речи и знания по написанию электронных писем находятся на низком уровне. Далее было проведено опытное обучение с использованием самостоятельно подготовленных учебно-методических материалов и выбранных приемов интерактивного обучения. Обучение строилось в соответствии с теоретической базой обучения и заключалось в апробировании приемов интерактивного обучения. Было необходимо, чтобы учащиеся не только развивали умения письменной речи, но и учились взаимодействовать со сверстниками в контексте учебных задач. Всего было проведено 8 уроков. После обучения был проведен итоговый срез, который включал в себя темы, изученные во время опытного обучения.

На этапе констатации данные с полученными значениями измеряемых показателей по каждому ученику по предварительному и итоговому срезам были оценены. Из полученных данных следует, что на предварительном срезе учащиеся показали низкий уровень развития умения письменной речи по всем критериям (100%). Согласно итоговому срезу, что результаты учащихся улучшились а именно 18% учащихся имеет высокий уровень, 54% выше среднего и 28 % низкий уровень по критерию «Решение коммуникативной задачи». По критерию «Организация текста» 36 % имеют высокий, 9% средний и 55% низкий уровень. По критерию «Языковое оформление текста» 55% имеют средний уровень и 45% имеют низкий уровень.

Этап интерпретации включал в себя сравнительный анализ результатов опытного обучения. По критерию «Решение коммуникативной задач результат улучшился в 3,5 раза, по критерию «Организация текста» в 1,8 раз и по критерию «Языковое оформление текста» в 2,2 раза. Исходя из проанализированных результатов, можно сказать об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. По результатам анализа можно заключить, что данные приемы помогают ввести и закрепить материал по организации текста. Однако была выявлена проблема, связанная с тем, что использованные приемы не направлены в полной мере на развитие показателей по грамматическому и лексическому содержанию письменного текста.

Таким образом, проведенный анализ двух срезов позволяет заключить что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы способствовали развитию умения письменной речи. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с дополнением теоретической базы обучения приемами, которые способствовали бы развитию более широкого спектра умений.

#### Литература

1. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва : КНОРУС, 2017. — С.225.
2. Путистина О.В. Интерактивное обучение иноязычной письменной речи // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 6. - С.21.



Шамова А.С.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: shamova1999@bk.ru*

**Использование игровых технологий в процессе обучения орфографической стороне  
иноязычной речи на начальном этапе  
(на примере 3 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема формирования орфографического навыка у младших школьников на уроках иностранного языка всегда является актуальной в методике обучения. Без орфографического навыка учащиеся не смогут выражать мысли в письменной форме, будут испытывать трудности при выполнении любых письменных заданий. Не смотря на важность владения орфографическим навыком – ему отводится малое количество времени на уроках иностранного языка в школе. Таким образом, целью данного исследования является выявление методов и способов работы над формированием орфографического навыка у школьников младшей ступени обучения. Достижение поставленной цели было связано с анализом научно-методической литературы и личного опыта учителя в рамках производственной практики в условиях средней общеобразовательной школе.

Анализ научно-методической литературы таких авторов как Э.Г. Азимова, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, А.Н. Шамова и других позволил заключить, что формирование орфографического навыка на младшем этапе обучения в школе можно осуществлять посредством выполнения следующих упражнений: упражнения на восстановление; упражнения на списывание; упражнения на дополнение; написание диктантов; упражнение на выписывание и группировку по определенному признаку [1]. Для повышения интереса учащихся к иностранному языку на младшем этапе обучения целесообразно использовать орфографические игры, которые помогут тренировать учащихся в написании английских слов и тренировать память [2]. К наиболее распространенным **играм** для формирования орфографического навыка учащихся относят: “What is missing?”, «Фотоаппарат», “Word scrambles”, “Crossword”, «Шифровальщик» и другие.

Во время прохождения преддипломной практики в «МБОУ СОШ №20» г. Мурома, было организовано и проведено опытное обучение в 3 классе. Для учащихся данного класса были спроектированы учебно-методические материалы.

В данном классе используется УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 3 класса, разработанный Н.И. Быковой, Д. Дули, М.Д. Поспеловой и В. Эванс [3]. Анализ данного УМК позволяет сделать вывод, что он имеет относительно низкий потенциал в формировании орфографического навыка.

На основании приведенного анализа, нами была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Опытное обучение проводилось в 3 классе «МБОУ СОШ №20», который состоит из 20 человек. Реализация данного опытного обучения проходила в 4 этапа:

На 1 организационном этапе было необходимо определить уровень сформированности орфографического навыка. Согласно примерной рабочей программе начального общего образования по учебному предмету «Иностранный язык», нами были выделены критерии оценивания количественного и качественного измерения знаний: корректно вписывать буквы английского алфавита в слова (К1); корректно списывать текст (К2); правильно записывать слова под диктовку (К3) [4]. Все перечисленные критерии определялись на основе коэффициента успешности (Ку). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0,5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим

образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,81$ ; выше среднего –  $K_u = 0,80 - 0,66$ ; средний –  $K_u = 0,65 - 0,51$ ; низкий –  $K_u =$  меньше 0,50.

На 2 этапе реализации был проведен предварительный и итоговый срезы знаний учащихся, с целью выявления уровня сформированности орфографического навыка, состоящие из 3 заданий по выделенным критериям. Из полученных данных средний показатель  $K_u$  учащихся 3 класса имеет следующие значения: К.1. – 0,38; К.2 – 0,84; К.3. – 0,25. Средний  $K_u$  класса составляет 0,49. После предварительного среза было проведено 5 уроков опытного обучения с использованием орфографических игр. Анализ показал, что средний показатель  $K_u$  класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: К.1 – 0,77; К.2 – 0,97; К.3 – 0,67. Средний  $K_u$  класса по трем критерия составил 0,77.

На 3 этапе констатации был проведен анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым критериям. Анализ показал следующее: количество учащихся, показавших высокий уровень владения орфографическими навыками по исследуемым критериям, возросло и составило 58%. 14% учащихся продемонстрировали уровень выше среднего; 14% учащихся показали средний уровень; 14% учащихся имеют низкий уровень.

На 4 этапе интерпретации проводился более подробный анализ результатов опытного обучения и включал в себя исследование динамику измеряемых показателей по каждому критерию. Анализ показал следующее: показатель по К.1 увеличился в 1,2 раза с 0,38 до 0,74; К.2 увеличился в 1,1 раза с 0,84 до 0,97; К. 3 увеличился в 2,7 раза с 0,25 до 0,67. Средний  $K_u$  класса вырос в 1,6 раза с 0,49 до 0,77. Таким образом, можно сделать вывод, что проводимое опытное обучение в рамках данной исследуемой проблемы прошло успешно.

В заключении хочется отметить, что проведенный сравнительный анализ предварительного и итогового среза показывает, что проведенное опытное обучение и разработанные учебно-методические материалы с использованием орфографических игр способствовали успешному формированию орфографического навыка учащихся данного класса. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с совершенствованием описанного способа формирования орфографического навыков на уроке иностранного языка и внедрение данной технологии в образовательный процесс в основных общеобразовательных школах.

### Литература

1. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку : учебное пособие для среднего профессионального образования / О. И. Трубицина, ответственный редактор О. И. Трубицина. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. – С. 263.
2. Мирзаханова М.М. Игровое обучение английскому языку детей младшего школьного возраста // Иностранные языки в школе. / М.М. Мирзаханова. – 2012. – № 10. – С. 72.
3. Быкова Н.Н., Дули Д., Поспелова М.Д. Английский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – 3-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – (Английский в фокусе) – 177 с.
4. Примерная рабочая программа начального общего образования / Институт стратегии развития образования. М., 2021.

Шемякина А.А.

*Научный руководитель: к.ф.н., доцент каф. иностранных языков О.М. Егорова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: angelina.shemyakina@yandex.ru*

**Использование технологии кооперативного обучения при совершенствовании умений  
изучающего чтения на старшем этапе обучения иностранному языку  
(на примере 10 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема совершенствования умений чтения в целом на уроках иностранного языка была и остается актуальной в методике обучения, ведь чтение в старших классах предполагает полное понимание и осмысление прочитанного текста. В связи с существующим социальным заказом, который проявляется в том, что основная цель обучения иностранному языку в школе заключается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у школьников, чтению на занятиях по иностранному языку отводится второстепенная роль. Задачей педагогов является удовлетворение социального заказа общества и организация учебного процесса таким образом, чтобы учащиеся в полной мере понимали и осмыслили прочитанный текст. Без владения умением чтения на должном уровне невозможно формирование других не менее важных иноязычных навыков и умений. Целью данного исследования является выявление методов и технологий для совершенствования умений изучающего чтения на старшем этапе. Достижение поставленной цели было связано с анализом методической литературы и личного опыта преподавания в рамках преддипломной практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ методической литературы позволил сделать вывод, что на уроках иностранного языка целесообразно использовать технологию кооперативного обучения (нем. Kooperatives Lernen). Данная технология направлена в большей степени на усвоение учебного материала; развитие коммуникативных способностей; формирование активности и интереса учащихся к познавательной деятельности. Цели достигаются путем совместного решения учащимися учебных проблем, создания проектов, взаимобучения.[1] Е.С. Полат [2] описывает технологию кооперативного обучения следующим образом. Учащиеся организуются в группы по 6 человек для работы над материалом, который разбит на фрагменты. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем ребята, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Поскольку единственный путь освоить материал всех фрагментов – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся крайне заинтересованы, чтобы товарищи по группе добросовестно выполняли свою задачу, так как работа каждого члена группы влияет на итоговую оценку.

Во время прохождения преддипломной практики в ЧОУ «Православная гимназия преподобного Ильи Муромца» г. Муром было организовано и проведено опытное обучение в 10 классе на совершенствование умений изучающего чтения с применением технологии кооперативного обучения, а именно метода “Jigsaw”.

Учащиеся обучаются по УМК “Spotlight 10”.[3] На период прохождения практики, учащиеся изучали тему «Earth Alert». В связи с этим был проведен анализ учебника на наличие упражнений, предполагающих обучение чтению. Анализ показал, что в данном УМК недостаточное количество упражнений для совершенствования умений изучающего чтения. Что помогло сформулировать методическую проблему.

На основании проведенного анализа была спроектирована программа опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. Основная цель данной программы – успешное овладение учащимися умением изучающего чтения. Разработанное опытное обучение проводилось в 10

классе, количество учащихся которого составляло 6 человек. Реализация данного опытного обучения осуществлялась на четырех основных этапах:

На 1 организационном этапе были определены количественные и качественные параметры оценки следующих показателей: полное понимание и осмысление прочитанного текста (К1), умение определять основную идею текста, выделяя главные факты, исключая второстепенные (К2) и общее решение коммуникативной задачи (К3). Все перечисленные параметры определялись на основе коэффициента успешности (Ку). Было определено, что значения коэффициента, превышающие показатель 0.5 соответствуют устойчивому качеству выполняемой деятельности. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом: высокий – Ку = 81%-100%; выше среднего – Ку = 67%-80%; средний – Ку = 50%-66%; низкий – Ку = <50%.

На 2 этапе реализации изначально было проведен предварительный срез умений чтения. Для проверки умений изучающего чтения учащиеся выполняли самостоятельную работу, которая включала в себя 2 упражнения. Как следует из полученных данных средний показатель Ку учеников 10 класса имеет следующие значения: К1 – 0.43; К2 – 0.61; К3 – 0.63. После предварительного среза были проведены 5 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов в рамках технологии кооперативного обучения. По завершению пяти уроков опытного обучения был проведен итоговый срез умений изучающего чтения. Анализ проведенного среза показал, что средний показатель Ку учеников 10 класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: К1 – 0.75; К2 – 0.83; К3 – 0.8.

На 3 этапе констатации был проведен сравнительный анализ двух проведенных срезов по трем исследуемым параметрам. Анализ показал следующее: средний Ку по каждому параметру значительно увеличился, а именно первый показатель увеличился на 0.32; второй показатель на 0.22; третий показатель повысился на 0.17. Был сделан вывод, что больше половины класса на должном уровне могут решить коммуникативную задачу, понимают и осмысливают прочитанный текст, умеют определять основную мысль текста, выделять главные факты, исключая второстепенные.

4 этап интерпретации включал в себя более подробный анализ результатов опытного обучения. Исходя из проанализированной динамики можно говорить в целом об успешности проводимого опытного обучения в рамках исследуемой проблемы. При сравнении результатов предварительного и итогового срезов видно, что уровень владения умением изучающего чтения по первому критерию увеличился в 1.74 раз; по второму критерию – в 1.36 раз; по третьему критерию наблюдается увеличение в 1.26 раз. Общий показатель по классу вырос в 1.42 раз.

Подытоживая все вышесказанное, можно сказать, что технология кооперативного обучения может быть успешно использована на уроках иностранного языка для обучения иноязычному чтению. Чтение на старшем этапе в связи с внушительным объемом текстов протекает довольно медленно, но деление текста и применение технологии кооперативного обучения сократит время работы с ним на уроке, при этом не уменьшая познавательной составляющей текста, а напротив, раскрывая его с разных сторон при помощи индивидуального видения учащихся.

### Литература

1. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. – 2-е изд. // Н.И. Запрудский. – Мн., 2004. – 288 с. – С. 117.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Под ред. Е.С. Полат. М., 2000. – 272 с. – С. 32.
3. Афанасьева О.В. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений – 5-е изд. // Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. – М.: Просвещение, 2019 – 248 с.