

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кафедра английского языка и методики преподавания

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ОПОР (НА ПРИМЕРЕ 9 КЛАССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ)**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.05 Педагогическое образование,
профиль Иностранный язык (первый, второй)
очной формы обучения, группы 02051205
Герасимовой Светланы Евгеньевны

Научный руководитель:
к.ф.н., доцент
Зимовец Н.В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке с использованием опорных сигналов	6
1.1. Психолого-педагогические аспекты обучения иноязычному общению.....	6
1.2. Принцип наглядности в обучении иностранному языку	12
1.3. Специфика работы с опорными сигналами в процессе обучения иноязычному общению.....	16
Выводы по ГЛАВЕ I	26
ГЛАВА II. Опытно-экспериментальная работа по обучению говорению на основе опорных сигналов	28
2.1. Диагностика уровня сформированности навыков устной речи	28
2.2. Экспериментальная работа по обучению говорению с использованием опорных сигналов.....	33
2.3. Определение эффективности применения опорных сигналов в процессе обучения иноязычному общению	39
Выводы по ГЛАВЕ II	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	51
ПРИЛОЖЕНИЕ	55

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время основное назначение иностранного языка как предметной области видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке, т.е. в формировании коммуникативной компетенции, являющейся основной и ведущей целью обучения, так как говорение отражает знания, как лексикологии, грамматики, так и знания фонетики изучаемого языка.

Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Однако устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речей собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Говорение сложный процесс и определяется выражением своих мыслей в целях решения задач общения. Важно всегда помнить на основе чего совершается говорение, то есть необходимо рассматривать речевую компетенцию как основу.

Учащиеся часто испытывают затруднения в формировании и совершенствовании навыков говорения. В практике обучения любому иностранному языку приходится сталкиваться с явлением, когда учащийся не может сделать самостоятельное выражение своей мысли, состоящее из нескольких последовательных, связанных между собой фраз. Учитель должен учитывать специфические признаки данного вида речевой деятельности и создавать условия, которые способствовали бы общению учащихся.

Одним из наиболее эффективных средств формирования и развития навыков говорения в обучении иностранному языку является использование опор. Использование опорных сигналов на уроках иностранного языка способствуют включению учащихся в процесс общения и сотворчества. На

содержательной основе опорных сигналов строятся различные ситуации игрового ролевого общения.

Таким образом, опорные сигналы, являясь аутентичным материалом, служат эффективным средством обучения говорению, направленным на работу с каждым учеником, позволяющим учителю вести обучение иностранному языку более интенсивно, что важно в современных условиях массовой школы. Однако проблема опор как предмет специальных исследований в обучении говорению является малоизученной.

Актуальность данной работы определяется тем, что творческое использование опорных сигналов способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса на уроках иностранного языка и повышению качества усвоения учащимися изучаемого материала.

Актуальность рассматриваемой проблемы послужила выбору темы научного исследования и определению цели и задач.

Объектом исследования является процесс обучения иноязычному общению.

Предметом исследования являются опорные сигналы, используемые на уроках иностранного языка при обучении говорению.

Цель: определить эффективность применения опорных сигналов в обучении иноязычному общению.

Задачи:

- 1) раскрыть психолого-педагогические аспекты обучения иноязычному общению;
- 2) изучить воздействие наглядных компонентов на процесс обучения говорению;
- 3) рассмотреть метод опорных сигналов как способ обучения иноязычному общению;
- 4) апробировать и доказать опытно-экспериментальным путем эффективность применения опорных сигналов в процессе обучения говорению.

Теоретической базой исследования послужили труды отечественных авторов по исследуемой теме: В.А. Артемова, И.Л. Бим, О.Л. Каменской, Л.И. Леонтьева, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, А.Н. Щукина и др.

Материалом исследования послужили научные статьи, размещенные в журналах, публикации, авторефераты диссертаций и диссертации, учебная литература, электронные ресурсы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические методы – анализ литературы по исследуемой проблеме, метод дедукции, а также эмпирические методы – анкетирование, наблюдение, эксперимент.

Апробация работы проводилась при прохождении педагогической практики на базе МОУ СОШ № 2, г. Валуйки Белгородской области.

Структура и содержание работы определены составом решаемых проблем и задач. Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, выводов по главам, Заключения, Списка использованной литературы и Приложения.

Введение включает обоснование выбора и актуальности темы, определение цели, задач и методов исследования.

Первая глава посвящена теоретическим основам обучения говорению на иностранном языке.

Вторая глава посвящена опытно-экспериментальной работе по обучению говорению на основе опорных сигналов.

В **заключении** подводятся итоги исследования и выводы о проделанной работе.

ГЛАВА I. Теоретические основы обучения говорению на иностранном языке с использованием опорных сигналов

1.1. Психолого-педагогические аспекты обучения иноязычному общению

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности (РД), посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение.

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях. Это означает, что по окончании любого типа школы учащийся должен быть способен:

- общаться в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и не вербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения;

- связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме. В.М. Филатов выделяет следующие специфические признаки говорения как вида речевой деятельности:

- говорение всегда мотивированно (в методике обучения иноязычному общению – коммуникативная мотивация);

- говорение всегда целенаправленно, так как высказывание преследует какую-либо цель;

- говорение – это всегда активный процесс, в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности; именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что важно для достижения цели общения;

- говорение «обслуживает» все другие виды человеческой деятельности. Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной. Любая коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей;

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

- говорение как деятельность не может быть алгоритмизировано, программа говорения создается самим автором. Поэтому важнейшими особенностями говорения являются эвристичность и самостоятельность;

- говорение всегда характеризуется определенным темпом, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм;

- ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотносительности речевых единиц с основными компонентами процесса общения (Филатов, 2004: 75).

В основе говорения лежат продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки. Иноязычное говорение как сложное интегрированное умение отличается мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативной обусловленностью, эвристичностью.

Говорение может протекать в диалогической или монологической форме либо в сложном переплетении диалога и монолога. Каждая из этих форм обладает психологическими и лингвистическими особенностями, учет которых необходим при обучении говорению. Это связано с тем, что формирование умений монологической и диалогической речи предполагает

дифференцированную организацию материала и различные приемы работы с ним.

Диалогическая речь – процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации обладающая следующими психологическими характеристиками:

- наличие обратной связи, совместное речетворчество: речевое поведение одного партнера определяется речевым поведением другого (других) участника (участников) коммуникации; диалогическая речь носит двусторонний характер;

- отсутствие возможности спланировать развитие диалога; спонтанность, экспромтность речевых действий, часто яркая эмоциональная окрашенность;

- ситуативность (диалогическая речь может быть понята с учетом той ситуации, в которой она создается). Значительное влияние неязыковых средств: диалогическая речь на 75% обусловлена экстралингвистической ситуацией (Зимняя, 1985: 64).

Монологическая речь – связное непрерывное изложение мыслей одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам обладающее следующими психологическими характеристиками:

- отсутствие замкнутого акта коммуникации, непосредственной обратной связи; однонаправленный характер;

- последовательность, логичность, связность изложения, структурная четкость (вступление, развитие темы, заключение);

- эмоциональная окрашенность;

- контекстность: монологическая речь может быть понята из самой себя, т.е. интерпретирована через речевой контекст (Зимняя, 1985: 66).

Данные психологические характеристики учитываются педагогами в процессе обучения иностранному языку.

В истории методики роль обучения данному виду РД в разные времена и в разных странах была подвижной. В настоящее время значение обучения

устно речевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение как неотъемлемая его часть выходят на первый план. Учащиеся, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке. Родители, оценивают результаты и эффективность своих затрат, прежде всего обращая внимание на способность своих детей к устно речевому общению на изучаемом языке.

В современной методике обучения иностранным языкам в школе устная речь широко используется как средство обучения, что позволяет учителю приобщать учащихся к речевой коммуникации с самого начала изучения ими иностранного языка. Школьникам обеспечивается возможность слышать и видеть, как, в каких ситуациях употребляются вводимые слова или грамматические структуры посредством включения в активную работу слухового (учащиеся слушают), зрительного (они видят, как произносятся предложения с новым языковым материалом, и соотносят с предметом, ситуацией вводимый материал) и речедвигательного (они произносят то, что слышат) анализаторов; мобилизует внимание обучаемых, стимулируется познавательный интерес.

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Устная речь характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием. (Вайсбурд, 2001: 73).

Применение устной речи – это то, для чего изучается иностранный язык, что может вызвать у учащихся подлинный интерес к данному учебному предмету в школе и желание им заниматься.

Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке. Мы говорим о том, что хороший урок иностранного языка должен вестись на изучаемом языке, но не должен быть уроком о языке (Пассов, 1999: 239). Положительной характеристикой уроков формирования устно-речевых умений является, когда ученики говорят подавляющую часть урока. Учитель лишь направляет и моделирует различные формы речевого взаимодействия. Хорошо, когда все учащиеся принимают равное участие в общении. Учитель не допускает монополизации внимания и учебного времени группой наиболее раскованных и продвинутых учеников, умеет вовлечь в общение даже слабоуспевающих и стеснительных. Кроме того, положительной характеристикой является желание учащихся говорить. Уровень мотивации на уроке достаточно высок благодаря использованию различных источников создания мотивации (Соловова, 2009: 164).

К каждому виду речевой деятельности можно подойти как к цели обучения и как к средству обучения. Так, например, устная речь как цель обучения выступает средством общения, с помощью которого происходит получение информации при аудировании, передача информации при высказывании, обмен информацией при беседе, когда устная речь связана с методом применения в обучении иностранному языку. Применение устной речи – это то, для чего изучается иностранный язык, что может вызвать у учащихся интерес к данному учебному предмету в школе. Задания в этом случае направляют внимание учащегося на смысловое содержание высказывания при его восприятии на слух или в процессе говорения, когда самому нужно высказаться в данной ситуации.

Устная речь используется и как средство обучения, с помощью которого осуществляется выработка автоматизмов в воспроизведении и трансформации (преобразовании) усваиваемых лексических единиц и грамматических структур, когда устная речь связана с методами ознакомления и тренировки и расширение языковых знаний, знаний реалий

изучаемого языка. В этом случае задания, хотя и должны по возможности носить коммуникативный характер, связаны с отработкой формы, значения и употребления слова, словосочетания, грамматической формы; внимание учащегося направлено на то, как говорят, как нужно сказать в той или иной ситуации, что передает та или иная грамматическая форма, то или иное слово, словосочетание.

Бесспорно, английский язык является самым востребованным в плане осуществления межкультурной коммуникации, получения новой информации, использования различных интеллектуальных ресурсов. Следовательно, его изучение в современном мире становится необходимым условием успешности. В изучении языка может быть рассмотрено несколько аспектов, таких как: письменная речь, чтение, устная речь; каждый из которых имеет свою значимость в конкретных сферах деятельности. Устная речь в свою очередь несет в себе следующие функции:

- мотивационную (рассматривается как цель изучения языка, обеспечивает возможность непосредственной коммуникации, овладение устной речью способствует преодолению проблем, связанных с неуверенностью в себе при изучении языка);

- развивающую (овладение структурой языка в устной речи способствует улучшению других аспектов речевой деятельности, т.е. ученикам обеспечивается возможность слышать и видеть, как, в каких ситуациях употребляются вводимые слова или грамматические структуры посредством включения в активную работу слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов; мобилизует внимание обучаемых, стимулируется познавательный интерес) (Леонтьев, 1989: 138).

Особенно данная позиция в преподавании иностранного языка проявляет себя эффективно в рамках школ с углубленным изучением языка, в связи с их ориентированностью на большее погружение в лингвистическую среду, личностно-ориентированным подходом, а также упором на

коммуникативный аспект, которые позволяют реализовать такую позицию в полной мере.

1.2. Принцип наглядности в обучении иностранному языку

Принцип наглядности – один из самых известных и интуитивно понятых принципов обучения, использующихся с древних времен. В основе его лежат следующие строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения (Пассов, 1999: 148).

В процессе познания окружающей действительности (то же и в процессе обучения) учувствуют все органы чувств человека, поэтому принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Наглядность можно определить, как специально организованный показ языкового материала и его употребление в речи с целью помочь учащемуся в его понимании, усвоении, использовании (Пассов, 1999: 126). Соответственно, чем больше наглядности, тем больше опоры на чувственное познание, тем, лучше развивается разум. Умелое применение наглядных пособий и технических средств содействует пробуждению интереса учащихся к учебе, развитию логического мышления, выработке навыков самостоятельной работы, расширяет кругозор детей, способствует сближению изучаемых явлений с жизненными ситуациями.

Существует два направления использования наглядности – в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, учебные картинки, компьютерные программы) помогают учащимся овладеть

звуко-произносительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отработанного круга тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации, знакомя учащихся со страной изучаемого языка.

Наглядность может быть использована как демонстрационный или как раздаточный материал. Как демонстрационный материал наглядность используется, если группа учащихся работает с одной и той же картинкой, как раздаточный материал, если каждый учащийся работает со своей, не повторяющейся у других картинкой. Наглядные средства играют незаменимую роль в тех случаях, когда обучающимся в процессе обучения необходимо воспринимать сложный материал или большие объемы информации. Наглядные средства облегчают восприятие, напоминание и запоминание изучаемого материала (Зимняя, 2001: 250).

Наглядность является одним из наиболее популярных средств обучения иностранному языку. В преподавании иностранных языков наглядность используется в самых разных методических целях. Учебно-методические комплекты по иностранным языкам включают большое количество печатных пособий, фонд которых за последнее время значительно пополнился, особенно для начального и среднего этапов обучения.

Печатные пособия имеют широкий диапазон использования и выполняют разные дидактические функции. Так, с помощью предметных или тематических картинок осуществляется презентация лексического материала, активизация его в составе модельных фраз. Предметные картинки используются в качестве зрительной опоры для высказывания учащихся. На начальном этапе обучения картинки часто используются для введения лексики, обозначающей конкретные предметы. Тематические картинки помогают в создании ситуаций, стимулирующих речевую деятельность учащихся, облегчают беседу по содержанию изображенного материала.

Повышение эффективности обучения иностранным языкам во многом зависит от учебно-материальной базы школы, и от того, какими средствами обучения располагает учитель и как он их использует в учебном процессе. Чем труднее слово, тем более запоминающейся, яркой, наглядной должна быть его презентация.

В языковую наглядность входят всевозможные виды показа устной и письменной речи:

- коммуникативно-речевая наглядность – наглядная демонстрация коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной);
- демонстрация языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и т.д.) в устной и письменной форме;
- лингвистическая схемная наглядность (схемы, таблицы и т.д.).

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы) (Гальскова, 2006: 112).

В зависимости от вида анализатора различают слуховую, зрительную и двигательно-моторную наглядность.

На занятиях по языку выделяют следующие функции наглядности:

- обучающая (средства наглядности используются для введения учебной и познавательной информации);
- контролирующая (средства наглядности привлекаются для контроля и самоконтроля характера формируемых знаний, навыков, умений);
- организующая (используется при отборе учебных материалов для занятий и способов их представления) (Артемов, 1991: 85).

Среди печатных пособий ведущую роль играют таблицы. В таблицах по иностранным языкам языковой материал сочетается с изобразительным. Таблицы не только обобщают, систематизируют грамматический материал,

иллюстрируют словообразование или образование временных форм, но и облегчают использование конкретного материала в речи.

Схемы позволяют акцентировать внимание учащихся на главном в изучаемом материале, подводят учащихся к осмыслению закономерности, но не дают готовых выводов, формулировок, а требуют от учащихся определенной мыслительной активности.

Наглядные пособия также являются средством формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформулированный на основе наглядного пособия, является главным в обучении, а не само наглядное пособие. Таким образом, принцип наглядности может выполнять как обучающую, развивающую функции, так и воспитывающую функцию. В современных условиях, когда основной целью обучения иностранным языкам в общеобразовательных учреждениях является развитие личности обучаемого, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности, при этом наглядность выступает в качестве основы, на которой строится речь, определяет ее содержание и условия протекания.

Наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний; она является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти; образует фундамент развития творческого воображения и мышления; является критерием достоверности приобретенных знаний; содержит подсказки для раскрытия законов языка при его чувственно-наглядном восприятии.

Так как иностранный язык изучается в искусственных условиях, это требует широкого применения наглядности в обучении. Применение наглядности помогает организовать деятельность учащихся так, чтобы их внимание было устойчивым и сосредоточенным. Ценность чувственно-наглядного преподнесения материала состоит в том, что оно мобилизует

психическую активность учащихся: вызывает интерес к занятиям иностранным языком, снижает утомление. Когда говорят о наглядности, то имеют в виду образы этих предметов. Яркая наглядность создает представление о живых образах, вызывает соответствующие ассоциации, так как восприятие наглядности оказывает эмоциональное воздействие на обучаемого.

Использование наглядности решает проблемы мотивации обучения иностранному языку двумя путями одновременно. С одной стороны, в самой наглядности обучения заложена мотивация (она интересна сама по себе и оживляет учебный процесс), с другой стороны, она является той областью, где учащиеся могут применить свои знания, умения и навыки, полученные ими во время обучения.

Таким образом, наглядность является одним из наиболее популярных средств обучения, особенно в обучении иностранному языку, так как является способом демонстрации языкового и речевого материала и служит для лучшего запоминания явлений изучаемого языка. Неоценимую помощь в усвоении учебного материала могут оказать опорные сигналы, которые достаточно часто применяются на уроках английского языка.

1.3. Специфика работы с опорными сигналами в процессе обучения иноязычному общению

Наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний; она является средством обучения, обеспечивающим оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти; образует фундамент развития творческого воображения и мышления; является критерием достоверности приобретаемых знаний; содержит

подсказки для раскрытия законов языка при его чувственно-наглядном восприятии. Одним из вариантов применения наглядности является использование опорных сигналов.

В начале 1970-х гг. прошлого столетия народный учитель СССР Виктор Федорович Шаталов разработал оригинальную новаторскую систему обучения и воспитания школьников. Она стала популярной во многих странах мира. Шаталов актуализировал и развил установленные наукой закономерности, которые ранее не были востребованы педагогикой.

В.Ф. Шаталов разработал в своей методической системе ряд принципов. Система В.Ф. Шаталова включает в себя 6 элементов:

1. Организация сверх многократного повторения.
2. Инспекция знаний.
3. Система оценки знаний.
4. Методика решения задач.
5. Опорные конспекты.
6. Спортивная работа с детьми (Волохова, 2012: 74).

Особенность методики состоит в том, что учитель на первом занятии читает курс полностью (например, с 6-го по 9-й класс). Конечно, никто из учащихся сразу все не запоминает. Далее начинается работа с опорными конспектами – схемами, отражающими основное содержание курса. Дома опорный конспект, данный учителем на уроке, дети должны нарисовать и запомнить. На следующем уроке они его повторяют, задают вопросы, учитель все поясняет. И так осваивается курс. Работая дома с конспектом, кое-кто из ребят, бывает, пробует поначалу его «под копирку» рисовать. Но такое не подходит, потому что каждый самостоятельно отвечает устно по каждой теме. Когда все на уроке друг друга слушают, то лучше запоминают – материал повторяется. Материал осваивают все, включая тех, кого считают «слабыми», проблем ни у кого не возникает. Но никто при этом не перегружен. Домашняя работа занимает около получаса (Рогова, 2006: 122).

Выученные с помощью данного метода знания остаются в памяти обучаемого на очень длительное время. Для восстановления в памяти знаний достаточного простого упражнения в течение максимум одной минуты – проговорить теорию по опорному сигналу. Чрезвычайно в кратчайшие сроки развиваются ораторские способности, учащиеся практически часами могут рассказывать материал – ярко, эмоционально, ничего не забывая из фактов, которые нужно привести.

Если перевести необходимый материал на опорные сигналы, то его можно преподавать в кратчайшие сроки (можно и без преподавателя – есть и компьютерный дистанционный способ) – очень быстро готовить учеников к аналитическим дискуссиям – т.к. они наиболее плодотворны, когда участники на очень хорошем уровне владеют необходимым материалом, помнят, что откуда берется.

Опорные сигналы – это и есть то самое средство, определяющее метод В.Ф. Шаталова и отличающее его от прочих методов. Опорные сигналы представляют собой своеобразные знаки – символы, несущие в себе особую информацию. Работа ведется с памятью ученика и с такой ее функцией как способностью к ассоциациям.

Опорный сигнал – набор ассоциативных ключевых слов, знаков и других опор для мысли, расположенных особым образом, заменяющий некое смысловое значение. Он способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятую информацию.

Опорный конспект – система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, заменяющую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов. Опорный конспект требует точной и понятной расшифровки. Красочные, многообразные, необычные, опорные сигналы притягивают, создают игровую, непринужденную обстановку при обучении, побуждают к активному познанию, обеспечивает целостность, системность,

осмысленность представлений об основных закономерностях и понятиях в их взаимосвязях.

Основные требования, которым должны отвечать опорные сигналы:

1. Лаконичность. В опорном сигнале должно быть лишь несколько слов, чем меньше печатных знаков, тем более притягательны опорные сигналы для обучаемого, тем меньше времени он тратит на самоподготовку, тем быстрее выполняются письменные работы по контрольному воспроизведению сигналов, тем более высокие оценки за эти работы получают обучаемые, тем охотнее исправляют свои нежелательные оценки. В дальнейшем опорные сигналы надо несколько раз пересматривать, предоставлять другим преподавателям на согласование и анализ по сокращению.

2. Структурность. В сигнале используются связки, логические блоки, объединенные стрелками, линиями, границами и пр. Обучение с помощью опорных сигналов развивает системность мышления, разделять общее и главное, выделять причинно-следственные связи. Все эти навыки развиваются у обучаемого незаметно для него – просто в ходе изучения материала.

3. Наличие смысловых акцентов. Выделение наиболее важных элементов опорного сигнала рамками, цветом, оригинальным расположением символов и пр.

4. Автономность. Каждый из четырех-пяти блоков должен быть самостоятельным, понимаемым в независимости от других блоков опорного сигнала.

5. Ассоциативность и образность. Должны возникать и запоминаться четкие ассоциации на опорные сигналы и его элементы. Смысл разрабатываемых графических изображений опорных знаков должны легко распознаваться. Для этого изображения должны напоминать широко распространенные образы.

6. Доступность воспроизведения от руки. Обучаемые должны будут по памяти на оценку воспроизводить разобранные на занятии опорные сигналы, поэтому их исполнение должно быть выполнено в простой воспроизводимой от руки на бумаге, не высокохудожественной манере.

7. Цветовая наглядность. Запоминание материала облегчается за счет подключения зрительной памяти. Часть сигналов может быть окрашена в яркие цвета (Шаталов, 1989: 93).

Еще один полезный прием при составлении опорных сигналов – использование удобно-читаемых аббревиатур. Опорные сигналы в системе В.Ф. Шаталова – весьма оригинальный вид наглядности, играющий существенную роль. В опорных сигналах в соответствии со спецификой излагаемого на уроке материала моделируется изучаемый абстрактно теоретический материал программы (общепринятые научные понятия, формулы, графики). Опорные сигналы включают знаки, отражающие средства конкретизации, использованные при объяснении содержания абстрактно теоретического материала: конкретные рисунки, значки, ключевые слова, короткие предложения и т.д. обязательно включение в опорные сигналы эмоционально яркого материала, позволяющего закрепить в памяти существенные компоненты новых знаний.

Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает и тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение. Человек, адресующий информацию другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значения, т.е. говорить на одном, понятном друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение английскому языку в школе. Если

коммуникатор и реципиент используют различные системы кодификации, то они не могут добиться взаимопонимания и успеха самостоятельной деятельности.

Обмен информацией становится возможен лишь в том случае, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами, иероглифами и т.д.), известны участвующим в общении лицам (Пассов, 1999: 118).

Цель обучения иностранному языку и в объективном, и в субъективном плане является комплексной, многоаспектной, интегративной, а потому в методике обучения иностранному языку чаще всего речь идет не о цели, а о целях, например: практическая, развивающая, воспитательная, общеобразовательная (Соловова, 2009: 165).

На сегодняшний день методика обучения общению на иностранном языке может быть охарактеризована как одна из наиболее разработанных. От того, как педагог обращается с ребенком на изучаемом языке, во многом зависит успешность развития у детей иноязычных коммуникативных умений. Обучение говорению с помощью опорных сигналов открывает большие возможности в развитии речи учащегося. Применение опорных сигналов важно потому, что позволяет избежать или сократить до минимума в процессе обучения и обобщения использование языка-посредника – родного языка. Тем не менее, сохраняется опосредованная подсказка в виде различных символов, знаков, кодов или сокращений, которая позволяет управлять высказыванием, и необходимость, в которой постепенно убывает по мере формирования речевого умения, до полного исчезновения на его последней стадии. Назначение опор заключается в том, чтобы, назвав ассоциации с жизненным и речевым опытом обучающихся, опосредованно помочь построению речевого высказывания.

Опоры составляются как с помощью слов, так и с помощью различных изображений действительности и могут использоваться в рамках одного конспекта обособленного друг от друга и во взаимодействии, дополняя друг

друга. Опоры содержат определенную информацию в развернутом или сжатом виде. Они не требуют точной передачи информации с точки зрения ее количества и позволяют создать свои речевые конструкции в данном контексте и в рамках освоенных речевых навыков, открывают возможности для формирования мыслительной деятельности на языке обучения. Вспомогательную роль при формировании некоторых фраз и фрагментов устной речи вначале используют опорные сигналы, которые, в виде символов кодируют, как правило, ключевые фрагменты текста. Это позволяет учащемуся, пользуясь на начальном этапе опорным конспектом, произносить монологическую речь плавно, без запинок и сбоев, растормаживает сам процесс говорения, делая речь свободной. На последующем этапе в связи с тем, что материал усвоен учащимися достаточно хорошо, необходимость в опорных сигналах отпадает. Несмотря на ограниченное количество знаков на листе опорного конспекта, он охватывает значительный материал.

При безупречной подготовке к уроку ученика 6-9 класса для ответа по теме в 15-20 высказываний на иностранном языке требует не более 2-3-х минут. Это значительно экономит время урока. Время на устные темы увеличивается настолько, что позволяет каждому ученику ответить по теме опорного конспекта, а такая ситуация, в свою очередь, при подготовке к каждому уроку настраивает на предстоящий устный ответ. Частая практика устной речи способствует развитию языковых навыков. Хорошее знание учебного материала переносит акцент с того, о чем нужно говорить, на то, как нужно говорить, формируя фонетически правильную речь, богатую образными выражениями и сложными грамматическими оборотами. Повышенная речевая активность в ходе урока и возрастающий объем знаний являются хорошей предпосылкой к творчеству.

Использование опорных сигналов упрощает процесс восприятия учебного материала за счет создания зрительных образов и компоновки их во взаимосвязанные логические блоки.

Методика работы по опорным сигналам пробуждает к творчеству и учителя и ученика, предоставляет возможность изменять и дополнять листы с опорами, перерабатывать их в нужном ключе или составлять самим. Доказано, что эффективность любой человеческой деятельности зависит не только от способностей, но и от рациональных способов ее выполнения.

Первый вариант работы с опорным конспектом предполагает использование примерного текста монологического высказывания, составленного учителем совместно с учащимися. Приступая к работе с опорами на уроке, учитель демонстрирует заранее составленный опорный конспект, затем озвучивает рассказ, который предполагается услышать от учащихся. Работа идет в быстром темпе, учитель задает вопросы, ученики дают краткие ответы. Первыми озвучить опорный конспект можно попросить сильных учеников. Убедившись в их хорошей подготовке по опорному конспекту, предложить им выступить на уроке в роли консультантов.

Второй вариант работы с опорами предполагает использование уже готового монологического высказывания по выбранной теме или при пересказах текстов учебника. Технология подготовки опорного конспекта и методика работы с ним прежние. Следует отметить, что эффективность применения опорных сигналов на начальной фазе обучения может быть достигнута не сразу, поскольку учащимся потребуется какое-то время на то, чтобы научиться ими правильно пользоваться. Но через несколько уроков следует предположить существенные изменения в речевой практике учеников. В среднем на изучение той или иной темы отводится 2-3 урока: знакомство с новыми лексическими единицами, отработка произношения и орфографии новых слов, использование лексических единиц в грамматических структурах.

На заключительном этапе по той или иной теме используется опорный конспект. Приступая к работе над очередной темой опорного конспекта, учитель совместно с учащимися придумывает примерные тексты с отражением в них основных смысловых вех, которые служат отправным

материалом для выделения опорных сигналов и составления опорных конспектов. Составленный на основе полученных знаний по той или иной теме примерный рассказ ученика, является исходным материалом для опорного конспекта, уменьшенным по объему, но сохраняющий основную информацию текста. Затем учитель и учащиеся решают, какие слова, и словосочетания в рассказе являются ключевыми и какими символами их нужно выделить в опорном конспекте. Отдельные ключевые слова передаются простыми рисунками или условными обозначениями. Так же выделяются в тексте цифры и даты, имеющие значение. Тем самым определяются опорные сигналы конспекта. Затем опорные сигналы располагаются в нужной последовательности, благодаря чему достигается простота и наглядность конспекта. Группы опорных сигналов, объединенные общей подтемой, выделяются в конспектах в виде блоков. Блочное деление конспектов рассчитано на одновременное восприятие и запоминание групп взаимосвязанных объектов. Это облегчает запоминание конспектов.

Высокие результаты достигаются путем введения крупных теоретических блоков с помощью опорных сигналов. Опорный сигнал выступает как символ, представляющий наглядную конструкцию, которая является средством для активации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа.

Опорные конспекты не только разнообразят формы проведения уроков, но и делают их более запоминающимися, эмоциональными, и развивают логическое мышление учащихся, способствуют глубокому и последовательному усвоению материала, служат подспорьем в практической деятельности учащихся для закрепления умений и навыков, развития речи. Ученики и сами с удовольствием пробуют составлять опорные конспекты, применяя опорные сигналы. Таким образом, систематическое и целенаправленное использование опорных сигналов на уроках английского языка способно не только заложить определенный уровень знаний, но и развивает память, мышление, внимание.

Назначение опор заключается в том, чтобы, назвав ассоциации с жизненным и речевым опытом обучающихся, опосредованно помочь построению ими речевого высказывания. Опорные сигналы – это основа, на которой новый язык усваивается своеобразно, и формируются речевые процессы обучающихся. Использование опорных сигналов обеспечивает легкость и быстроту воспроизведения в сознании связей от слова иностранного языка, обозначающего понятие, к образу предмета и явления, и связей от образа предмета, воспринимаемого в момент говорения, к иноязычному слову, выражающему понятие.

Выводы по ГЛАВЕ I

В результате рассмотрения теоретических основ обучения говорению на иностранном языке был сделан ряд выводов.

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях. Существуют специфические признаки говорения как вида речевой деятельности: так как говорение является активным процессом, то оно всегда мотивированно и целенаправленно; говорение неразрывно связано с личностью и обладает определенным темпом. Выделяют монологическую речь и диалогическую.

Монологическая речь обладает следующими характеристиками: отсутствие замкнутого акта коммуникации, непосредственной обратной связи; однонаправленный характер; последовательность; логичность, связность изложения; структурная четкость; эмоциональная окрашенность; контекстность.

Диалогическая речь в свою очередь обладает следующими характеристиками: наличие обратной связи; совместное речетворчество (речевое поведение одного партнера определяется речевым поведением другого); диалогическая речь носит двусторонний характер; ситуативность.

В обучении иноязычному общению большую роль играет принцип наглядности. Существует два направления использования наглядности – в качестве средства обучения и средства познания, и может использоваться как демонстрационный или как раздаточный материал. В зависимости от вида анализатора различают слуховую, зрительную и двигательно-моторную наглядность. Одним из вариантов применения наглядности является использование опорных сигналов. Выделяют требования, которым должны

отвечать опорные сигналы: лаконичность, структурность, наличие смысловых акцентов, ассоциативность и образность, цветовая наглядность.

Использование опорных сигналов способствует усвоению учащимися изучаемого материала, процесс обучения становится более увлекательным.

ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по обучению говорению на основе опорных сигналов

2.1. Диагностика уровня сформированности навыков устной речи

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Валуйская средняя общеобразовательная школа № 2» города Валуйки Валуйского района Белгородской области.

В эксперименте принимали учащиеся 9-х классов: 9 «Б» – экспериментальная группа, 9 «А» – контрольная. С целью выявления уровня навыков иноязычного общения учащимся данных классов был предложен опрос. Учащимся была предложена картинка по изучаемой теме “*Teenagers*”, которую они должны были описать в течение нескольких минут, стараясь как можно подробнее выстроить монологическое высказывание о том, что на ней изображено (Приложение 1).

Основными задачами констатирующего этапа эксперимента является выявление сформированности устной речи учащихся по следующим показателям: способность к коммуникативному партнерству, лексико-грамматическая правильность речи, коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи (Приложение 2).

Результаты, полученные в контрольной группе, представлены в табл. 2.1.:

Таблица 2.1. Показатель уровня сформированности навыков устной речи учащихся контрольной группы

Способность к коммуникативному партнерству				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	5	6	5	3

%	26%	32%	26%	16%
Лексико-грамматическая правильность речи				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	2	2
%	37%	43%	10%	10%
Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	8	7	3	1
%	42%	37%	16%	5%

Данные, представленные в таблице, показывают следующее:

Способность к коммуникативному партнерству – 5 учащихся способны дать информацию на простые темы, но не владеют достаточным количеством устойчивых фраз и выражений, легко сбиваются с высказывания, ответы состоят из коротких фраз или очень коротких предложений, в то время, как 6 учащихся проявляют желание участвовать в беседе, не боясь допустить ошибок, но часто делают неопределенные паузы, и разговор принимает иной оборот. Учащимся необходимо пояснение некоторых вопросов. 5 учащихся показывают хороший уровень понимания задания, однако иногда приходится повторять установку учащимся. Владеют техникой ведения беседы, но иногда отвлекаются. 3 человек способны почти без проблем понять, что от них требуется. Наблюдается способность вести беседу в правильной и интересной форме.

Лексико-грамматическая правильность речи – 7 человек допускают большое количество грамматических и синтаксических ошибок, которые встречаются практически в каждом высказывании. 8 учащихся допускают ошибки, но речь не нарушается. Меньше половины высказываний даны без ошибок. В речи 2-х учащихся встречаются грамматические ошибки.

Наблюдается способность в выборе правильной формы глагола и времени, примерно половина высказываний дается правильно, 2 человека способны заметить свои ошибки и исправить их, используют правильную форму глагола и времена. Речевые высказывания состоят как из простых, так и сложных предложений.

Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи – следует отметить, что число учащихся, которые владеют минимальным запасом лексики, и не могут приемлемо использовать ее при ответе, составляет 8 человек, а 7 учащихся способны участвовать в беседе, но при этом используют простейшие лексико-грамматические структуры, в то время, как 3 человека с удовольствием отвечают на вопросы, а также берут инициативу на себя. Один учащийся может легко поддержать тему разговора и даже выразить свою мысль по теме. Его речевое поведение коммуникативно и когнитивно оправдано.

Данные, полученные в экспериментальной группе, представлены в табл. 2.2:

Таблица 2.2. Показатель уровня сформированности навыков устной речи учащихся экспериментальной группы

Способность к коммуникативному партнерству				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	10	5	2	2
%	53%	27%	10%	10%
Лексико-грамматическая правильность речи				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	9	7	3	0
%	47%	37%	16%	0%
Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи				

Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	3	1
%	37%	42%	16%	5%

Данные, представленные в таблице, показывают следующее:

Способность к коммуникативному партнерству – 10 человек отвечают, давая краткую информацию в простейших формах. Не владеют достаточным количеством устойчивых фраз и выражений. Ответы состоят из коротких фраз или очень коротких предложений. 5 учащихся можно оценить по 1 баллу, так как они показывают общее понимание задания, и им требуются некоторые пояснения к заданию. Иногда не логичны в своих высказываниях и из-за этого сбиваются. 2 школьника владеют техникой беседы, но периодически не следят за ходом своего высказывания. Показывают достаточно хорошее понимание вопросов, но иногда приходится повторять вопрос. Лишь 2 человека способны без проблем понять то, что от них требуется, и могут вести свое высказывание в правильной и интересной форме.

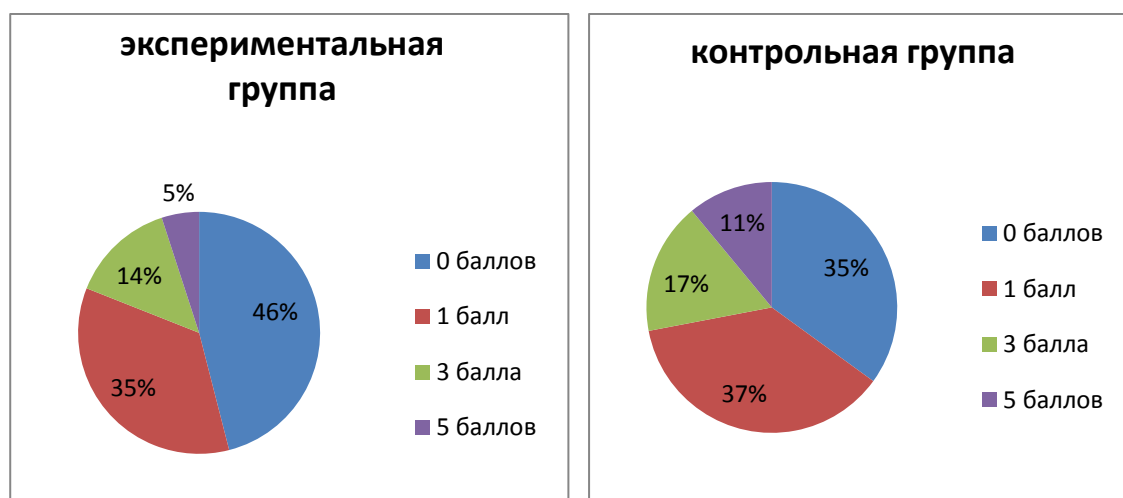
Лексико-грамматическая правильность речи – следует отметить, что количество учащихся, которые допускают большое количество грамматических и синтаксических ошибок, встречающихся почти в каждом высказывании, составляет 9 человек. Отмечается трудность в выборе правильного глагола и постановке его в нужном времени. 7 школьников допускают ошибки, вследствие которых затрудняется речевое высказывание, но не прерывается. Наблюдается правильное использование форм глаголов и видовременных форм. 3 человека применяют разнообразную лексику, тем самым пытаются устранить влияние родного языка.

Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи – 7 человек владеют минимальным лексическим запасом. 8 учащихся могут принимать участие в беседе, используя простейшие лексико-

грамматические структуры. Их речевое поведение минимально приемлемо. Допускают ошибки, вследствие которых затрудняется речевое высказывание, но не прерывается. Наблюдается правильное использование форм глаголов и видовременных форм. 3 человека применяют разнообразную лексику, пытаются устранить влияние родного языка. Употребляют в речевом высказывании некоторые модальные глаголы. Один ученик легко поддерживает разговор на заданную тему, и выражает свои мысли. Наблюдается использование сложных предложений, состоящих из нескольких последовательных частей.

Сравнительный анализ полученных результатов по двум группам представлен на рис. 2.1.:

Рис. 2.1. Сравнительный анализ показателей сформированности навыков устной речи учащихся экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе



Как видно из рис. 2.1., уровень сформированности навыков говорения в обеих группах примерно одинаков. В контрольной группе количество человек оцениваемых в 0 баллов составляет 35%, а в экспериментальной всего лишь 11 % больше (46 %). Один балл в контрольной составляет 37 %, по сравнению с экспериментальной – 35%. 17 % учащихся от общего количества контрольной группы оцениваются по трем баллам, в сравнении с

экспериментальной – 14 %; 5 баллов в контрольной группе – 11%, а в экспериментальной на 6 % меньше (5 %).

При опросе учащиеся обеих групп столкнулись со следующими проблемами:

- ученики стеснялись говорить на иностранном языке, боялись сделать ошибки, чтобы не подвергнуть себя критике со стороны учителя или других учеников;

- учащимся было нечего сказать по обсуждаемой теме, у них не было достаточных языковых знаний по данному вопросу;

- некоторые учащиеся не понимали речевую задачу, а значит, и то, что необходимо было сделать.

2.2. Экспериментальная работа по обучению говорению с использованием опорных сигналов

Целью формирующего этапа является работа по обучению говорению учащихся с помощью ряда уроков с применением опорных сигналов.

В ходе формирующего эксперимента с учащимися экспериментальной группы проведен ряд уроков, направленных на обучение говорению с применением опорных сигналов по темам: “*Teenagers*”, “*Food*”. В контрольной группе занятия проводились без применения опорных сигналов, по разработанным планам уроков учителем-предметником.

На первом уроке по теме “*Teenagers*” учащимся были предложены различные упражнения, направленные на формирование навыков говорения. На данном этапе использовался такой методический прием, как микро-ситуации. Учащимся необходимо было не только реагировать на опору (составленную как с помощью слов, так и с помощью различных изображений действительности), но и продолжить разговор, опираясь на

обстановку или поставленную учителем цель, установить связи между ситуацией и высказыванием. Начало разговора всегда представляет для учащихся особую трудность, поэтому материал подбирался таким образом, чтобы провести тренировку учащихся в каждом виде опорных реплик. Упражнения на функциональной основе проводились с опорой на микро-ситуацию. Микро-ситуация представляет собой ситуацию, речевой реакцией на которую является сочетание двух-трех взаимосвязанных реплик: например, ситуации необходимости, не понятной или неизвестной информации, установление контакта. Микро-ситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации, целью которой является: попросить принести что-нибудь, узнать какую-либо информацию. Речевое действие выступает в качестве одной из операций, если до достижения поставленной цели не хватает информации (например, человек не знает адрес). Так как уровень сформированности навыков устной речи не высок и учащиеся не могут самостоятельно составить диалог, то им было предложено на основе определенной ситуации и с использованием изученного лексического материала по теме составить небольшое диалогическое высказывание (спросить и отреагировать на реплику собеседника).

В первом упражнении учащимся предложены вопросы: *Give your associations with the word "teenagers". Who is a teenager? How old is this person?* Второе упражнение включает в себя такой прием, как «согласны-не согласны», где учащиеся должны подтвердить или опровергнуть предложенные им высказывания. Например: *Teenagers have many problems. Teenagers always have problems with their parents. Teen new problems are: mobile phone, computer and TV addiction, teen terrorism, young gamblers.*

На втором уроке для повторения лексического материала по теме учащимся был предложена работа с опорным конспектом, которая предполагает использование примерного текста монологического высказывания, составленного учителем. Данный вид работы имеет свои организационные особенности. Приступая к работе с опорами на уроке,

демонстрируется заранее составленный опорный конспект, затем учитель озвучивает рассказ, который предполагается услышать от учащихся. Работа проходит в умеренном темпе, учащимся задаются вопросы, на которые они дают краткие ответы. Первым озвучить опорный конспект предлагается сильным ученикам.

Следует отметить, что школьники заинтересованы в использовании картинок на уроках английского языка, но использовать их при устных ответах правильно еще не могут, так как у них доминирующим фактором является воображение, вследствие чего нарушаются временные рамки при устных ответах, ребята не видят главного в опорном сигнале, их внимание рассеяно. Эффективность применения опорных конспектов обучения достигается не сразу, поскольку учащимся требуется какое-то время, чтобы привыкнуть и научиться правильно пользоваться ими.

На третьем уроке школьникам нами был выбран такой путь обучения монологу, как путь «сверху-вниз». Этот путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста, и формирование навыков говорения на основе различных этапов работы с текстом.

Учащимся был предложен текст по той же теме “*Teenagers*”, который достаточно полно описывал речевую ситуацию, и не нужно было придумывать хитроумные способы для ее создания на уроке. Учащиеся используют речевые высказывания и взаимодействуют с помощью речевых установок и упражнений. На дотекстовом этапе они составляют мини-высказывание, предвосхищая содержание текста, комментируя его заголовки и используя опорный сигнал, который содержит опорные фразы, например: *The events presented in the story are as follows...; I think ...; This text is about ...; The problem of... is the concern of the text...; Considering the situation it should be mentioned...; Personally I think ...*

После прочтения текста школьникам было дано задание, где они отвечали на вопросы, опираясь на текст. Следующее задание по работе с текстом было придумать другой конец текста. Не все учащиеся проявляли

активность в ходе урока, поэтому приходилось также использовать вопросно-ответную форму работы.

Четвертый урок был построен по пути «снизу-вверх». Учащиеся знакомились со словами, и происходила первичная отработка лексики на уровне слов и словосочетаний. Сначала учащиеся называли слова, глядя на картинку, затем выбирали слово, которое не подходит к группе слов, например: *teenager, leisure time, hobby, breakfast, shop, household duties, party, journey*. Затем читали слова по цепочке. Следующий этап – отработка слов на уровне предложений. Учащиеся отвечали на вопросы, предполагающие использование новой лексики, формулировали вопросы к предложенным ответам и задавали свои вопросы одноклассникам. В следующем упражнении учащиеся описывали предложенную картинку, используя опорный сигнал на доске.

Пятый урок. Сначала ребятам был предложен пазл, где они искали слова, которые относятся к теме “*Teenagers*”. Затем ученики составляли предложения с этими словами и отвечали устно по цепочке. Следующим этапом урока являлась игра. Один ученик садился на стул, другой держал над своей головой картинку с какой-либо ситуацией, чтобы первый ученик ее не видел. Остальные ученики класса описывали ее. Задача водящего – догадаться, о чем идет речь, например: *Children: Well, I would like to start with a general description ...; This photo (picture) shows...; In the foreground just a bit to the right there is...; I can guess that a lot of...; In the background I can see....*

При работе над темой “*Food*” нами также использовались опорные сигналы в виде, схем, таблиц, картинок.

Учащимся предлагалась условная ситуация: «Рядом со школой находится магазин, Вам необходимо сказать, что там находится, глядя на картинку, например: *There are a lot of apples in the supermarket. There are few apples in the shop etc.*». В следующем упражнении была предложена другая условная ситуация. Учащиеся представляли, что они находятся в пиццерии, и им нужно заказать пиццу. Они составляли мини-диалог, опираясь на

ключевые фразы на доске: *What are your specials...; Have you chosen something...; What would you like to order...; Would you like any drink....*

Отработка фразы *What is/are made from?* строилась следующим образом: у каждого ученика на парте были разложены картинки с изображением различных продуктов. Разминка проводилась сначала в режиме «учитель-ученик», а затем учащиеся выстраивали цепочку, работая в режиме «ученик 1-й – ученик 2-й – ученик 3-й и т.д.» Каждый ученик проговаривал фразы, при необходимости их работа корректировалась.

Использовалась также ролевая игра «Мы собираемся на пикник». Двое учащихся условно шли в «магазин», чтобы приобрести продукты для пикника. В «магазине» они выбирали продукты, складывали их в корзинки, затем рассказывали, что они приобрели в «магазине», используя фразу: *“I have bought ...”*. Учащиеся составляли диалоги, свое решение высказывали с помощью фраз: *“We’re going to have a picnic with ... and her friend. Would you like to join us? With pleasure! So, I’m going to bring some ... and The girls are bringing ... and What should I bring? Maybe some ...?”*

Great idea! And some ... would be nice! What are we going to do there? I think we can play” Данная игра также сопровождалась наглядным материалом в виде картинок с ключевыми фразами.

Для введения новых слов по составлению рецептов заранее были подготовлены слова для учащихся на карточках (*boil, warm, pour, fillwith, mix, add, rollout, cut, bakeinahotoven, breakeggs, dropinabowl, oilthepan, putsome, kettle*). После прочтения и повторения слов по очереди, учащимся было предложено перевести фразы с русского языка на английский, используя данные слова: *вскипятите воду, молоко; нагрейте чай; наполните чайник водой; смешайте муку и яйца; добавьте соль и сахар; нарежьте хлеб, разбейте 2 яйца; налейте масло в сковороду*. Затем для активизации лексических навыков по теме урока ученики составляли рецепт блюда. Учащиеся были поделены на группы по 3-4 человека, им были выданы карточки, на которых записан рецепт приготовления блюда. Задача учащихся

– расположить карточки в нужном порядке, чтобы получился правильный рецепт. Это же задание для лучшего закрепления выполнялось и у доски, закрепив карточки на магниты. Учащиеся переставляли карточки в нужном порядке и затем пытались рассказать рецепт. Наблюдалась активность учащихся, их внимание было сосредоточено на понимании задания и его выполнении.

Также использовались различные микро-ситуации. Учащимся было предложено отправиться в магазин за покупками. Дети читали слова и называли товары, которые привозят в отделы магазина (картинки с названиями продуктов прикреплены на доске под картинкой с магазином), например: *milk, tea, corn, butter, eggs, oranges, cabbage, carrots, coffee, cheese, sweets, bread, icecream, ham, lemons, honey, bananas, cakes. What can we buy at the baker's...; butcher's...; fishmonger's...; sweetshop...? - We can buy bananas, oranges ... at the Green Shop.* Далее учащимся необходимо было угостить гостей продуктами, которые они купили в магазине. Ученики были разделены на группы по 3-5 человек, и один человек из группы предлагал каждому что-нибудь из еды, например: *What about seasonal salads? For example, in summer I like fresh tomato and cucumber salad with onions, various herbs and seasonings. Anything to drink? A glass of mineral water, please. I'll have a fruit salad with yogurt.* Следующее задание, которое выполняли учащиеся, это составление рассказа о себе, о своих предпочтениях в еде. На доске были представлены картинки с едой, и ключевые фразы, например: *On Monday I eat... On Tuesday I prefer ...* . Далее им был задан вопрос: *Which food is good for our health and which is not? Why?*, ответы давались ими по опорам: *I think apples are good for our health, because ... I think pizza is not good for our health, because ...* . Ученики были сосредоточены и смогли логически выстроить свой ответ, используя опорную картинку.

Бесспорно, чтобы научиться выражать свои мысли на иностранном языке, необходимо овладеть хотя бы минимумом соответствующих языковых средств – лексическим и грамматическим материалом. Поэтому по каждой

изученной теме проводился ряд уроков по ознакомлению и усвоению языкового материала в рамках данной темы. В качестве одного из стимулов развития речи учащихся на уроке использовались опорные сигналы, в изготовлении которых приняли участие сами учащиеся. Так, на заключительных уроках по изученным темам учащимся было предложено составить схемы для монологического высказывания, которые они представляли друг другу, и каждый ученик в группе выстраивал свою речь по предложенной его одноклассником схеме.

2.3. Определение эффективности применения опорных сигналов в процессе обучения иноязычному общению

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы позволил подвести итог работы, обобщить результаты, провести интерпретацию полученных данных. В результате проведения ряда уроков, направленных на обучение говорению, задачей контрольного этапа эксперимента стало определение эффективности применения опорных сигналов для повышения качества знаний учащихся по иностранному языку.

Как на констатирующем, так и на контрольном этапе учащимся экспериментальной группы было предложена картинка с ситуацией, по которой они должны сказать, что на ней изображено, используя изученную лексику по темам.

Основными задачами контрольного этапа эксперимента являлось выявление сформированности навыков устной речи учащихся по тем же показателям, что и на контрольном этапе: способность к коммуникативному партнерству, лексико-грамматическая правильность речи, коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи.

Полученные результаты по выявлению способности к коммуникативному партнерству в ходе проведения двух этапов эксперимента представлены в табл. 2.3.

Таблица 2.3. Результаты выявления способности к коммуникативному партнерству в ходе проведения двух этапов эксперимента в экспериментальной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	10	5	2	2
%	53%	27%	10%	10%
Контрольный этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	2	2
%	37%	42%	10%	10%

Как видно из таблицы 2.3. уменьшилось количество детей, которые постоянно переспрашивают, не владеют достаточным количеством устойчивых фраз и выражений (37 %), по сравнению с констатирующим экспериментом (53 %). Количество детей, которые часто делают неоправданные паузы, ответы которых просты и нерешительны, составляет 42 %. У 10 % ребят почти не возникает проблем в понимании вопросов, они владеют техникой ведения беседы.

Результаты, полученные в контрольной группе представлены в табл. 2.4.

Таблица 2.4. Результаты выявления способности к коммуникативному партнерству в ходе проведения двух этапов эксперимента в контрольной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	5	6	5	3
%	26%	32%	26%	16%
Контрольный этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	4	7	4	4
%	21%	37%	21%	21%

Из таблицы 2.4. видно, что у учащихся контрольной группы произошли изменения. Уменьшилось на 5 % количество школьников, которые могли дать некоторую информацию на очень простые темы, и составляет 21 %. 32 % учеников, которые не соблюдают временной регламент беседы, необходимо объяснение некоторых вопросов. Четыре человека способны вести беседу в правильной и интересной форме, 21 % .

Как видим из приложения 3, учащиеся контрольной группы на констатирующем этапе показали результат лучше, чем ученики экспериментальной группы. 53 % человек экспериментальной группы используют короткие фразы или очень короткие предложения при устных ответах, по сравнению с контрольной группой – 26 %.

Также в экспериментальной группе, на 6 % меньше учащихся, которые показывают общее понимание вопросов и желание участвовать в беседе, и составляет 27 % по сравнению с контрольной группой – 32 %. У 21 % школьников экспериментальной группы наблюдается хороший уровень понимания заданий, но иногда приходится повторить вопрос. 21 % учеников контрольной группы способны вести беседу в правильной и интересной форме, по сравнению с 10 % экспериментальной группой (Приложение 3).

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента (см. приложение 3) заметны улучшения, как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Из диаграмм видно, что в контрольной группе количество детей, ответы которых состояли из коротких фраз, и простых предложений 26 %, а в экспериментальной группе 37 % по сравнению с констатирующим этапом (53 %). В экспериментальной группе возросло количество человек и составляет 43 %, которые показывают общее понимание вопросов, могут выразить свое мнение, используя простейшие формы, но их ответы просты и нерешительны. В контрольной группе количество таких детей осталось прежним.

Результаты правильности построения высказываний учащимися экспериментальной группы с точки зрения употребления лексики и грамматики представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5. Лексико-грамматическая правильность речи учащихся в экспериментальной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	9	7	3	0
%	47%	37%	16%	0%
Контрольный этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	6	10	3	0
%	32%	53%	16%	0%

Анализируя данные табл. 2.5. следует отметить, что учащиеся стали допускать меньше грамматических и синтаксических ошибок в речи, но иногда затрудняются в выборе правильно глагола и постановке его в нужном

времени – 32 %, по сравнению с констатирующим этапом (47 %). Увеличилось количество детей, которые допускают грамматические ошибки, но это не препятствует монологическому высказыванию. Простые предложения, грамматически правильно оформленные, употребляет 53 % учащихся экспериментальной группы, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, где этот показатель составлял 37 %.

Результаты правильности построения высказываний учащимися контрольной группы с точки зрения употребления лексики и грамматики представлены в табл. 2.6.

Таблица 2.6. Лексико-грамматическая правильность речи в контрольной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	2	2
%	37%	43%	10%	10%
Контрольный этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	6	7	4	2
%	32%	37%	21%	10%

Сравнивая показатели констатирующего, и контрольного этапов в экспериментальной группе видим, что 32 % учеников, допускают большое количество синтаксических и грамматических ошибок, которые встречаются почти в каждом предложении, и это на 15 % меньше, чем на констатирующем эксперименте. Четыре человека допускают грамматические ошибки, но это не препятствует общению и составляет 21 %. Сравнительный анализ представлен в виде диаграмм (Приложение 4).

Из диаграммы констатирующего этапа (см. приложение 4) видна разница в контрольной и экспериментальной группах в лексико-грамматической правильности речи. У 47 % школьников наблюдается большое количество грамматических и синтаксических ошибок, отмечается трудность в выборе правильного глагола и постановке его в нужном времени, по сравнению с контрольной группой – 38 %. В контрольной группе больше человек, ошибки которых затрудняют беседу, но не разрушают ее, они правильно используют разные формы глаголов и времена. В экспериментальной группе количество таких детей составляет 37%.

Сравнивая результаты экспериментальной группы по коммуникативной целесообразности лексико-грамматического оформления речи, заметны улучшения на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом. На 2 человека меньше и составляет 27 %, которые не могли вести беседу ни иностранном языке (владеют минимальным запасом лексики и не умеют его коммуникативно приемлемо использовать при ответе). 53 % школьников могут участвовать в беседе, но используют упрощенные лексико-грамматические структуры для выражения своих мыслей (по сравнению с констатирующим экспериментом – 42 %).

Результаты изучения коммуникативной целесообразности лексико-грамматического оформления речи в экспериментальной группе представлены в табл. 2.7.

Таблица 2.7. Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи в экспериментальной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	3	1
%	37%	42%	16%	5%
Контрольный этап				

Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	5	10	2	2
%	27%	53%	10%	10%

Как видно из табл. 2.7. в контрольной группе результаты следующие: снизилось количество учеников, которые владеют минимальным запасом лексики и не могут применить ее при ответе (37 % по сравнению с констатирующим этапом – 42 %). 37 % учащихся контрольной группы могут участвовать в беседе, обладают запасом лексики, который необходим при обсуждении определенной темы.

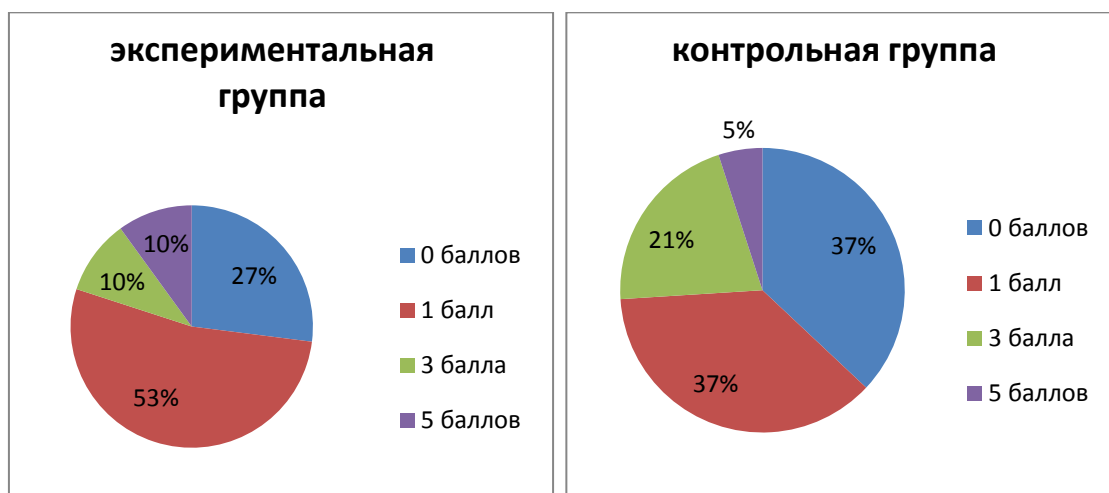
Результаты изучения коммуникативной целесообразности лексико-грамматического оформления речи в контрольной группе представлены в табл. 2.8.

Таблица 2.8. Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи в контрольной группе

Констатирующий этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	8	7	3	1
%	42%	37%	16%	5%
Контрольный этап				
Баллы	0	1	3	5
Кол-во учащихся	7	8	3	1
%	37%	37%	16%	5%

Сравнительный анализ полученных результатов на контрольном этапе по двум группам представлен на рис. 2.2.:

Рис. 2.2. Сравнительный анализ показателей сформированности навыков устной речи учащихся экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе



Как видно на рис. 2.2. уровень сформированности навыков говорения в экспериментальной группе стал выше, чем в контрольной группе. В экспериментальной группе количество человек оцениваемых в 0 баллов составляет 27%, а контрольной на 10 % больше (37 %). Один балл в экспериментальной группе составляет 53 % учащихся, по сравнению с контрольной – 37%. 10 % учащихся от общего количества экспериментальной группы оцениваются по трем баллам, в сравнении с контрольной – 21 %; 5 баллов в экспериментальной группе – 10 %, а в контрольной на 5 % меньше (5 %).

Если на констатирующем этапе многим учащимся не удалось пользоваться опорными сигналами (они стеснялись говорить на английском языке и боялись допустить ошибки, то в ходе экспериментальной работы школьники оживленно работали на уроках иностранного языка, все ребята имеют возможность принять участие в общении. Дети хотят говорить, и опорные сигналы служат источником мотивации так, как задействован зрительный анализатор учащихся. Как известно органы зрения обладают высокой чувствительностью к внешним раздражителям (в нашем случае этими раздражителями служат опорные сигналы), которые активизируют

речемышлительные процессы, развивают логическое мышление детей и они начинают говорить.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, можно утверждать, что использование опорных сигналов на уроках английского языка способствует достаточно эффективному обучению говорению.

Выводы по ГЛАВЕ II

В результате проведения опытно-экспериментальной работы по обучению говорению на основе опорных сигналов был сделан ряд выводов.

Данное исследование включает в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

С целью выявления интереса к иностранному языку с учащимися 9 «А» и 9 «Б» классов, а также выявления уровня сформированности навыков говорения, было проведено анкетирование и опрос учащихся на констатирующем этапе. На формирующем этапе был проведен ряд уроков с применением опорных сигналов. Далее, в ходе контрольного эксперимента, ребятам было предложено тоже анкетирование и опрос, но уже на другую тему.

Полученные данные в ходе контрольного эксперимента позволили произвести сравнительный анализ с данными констатирующего этапа. В результате анализа данных констатирующего и контрольного экспериментов, удалось сделать положительные выводы, касаясь успехов учащихся 9 «А» и 9 «Б» при устных ответах с помощью опорных сигналов.

Опираясь на результаты опытно-экспериментальной работы, следует отметить, что наглядность, в том числе и опорные сигналы интересны учащимся 9 класса. Ученики заинтересованы в применении их на уроках иностранного языка, что делает урок интересным и динамичным. Следует так же отметить, что применение опорных сигналов мотивировало учащихся и улучшило их показатели успеваемости в положительную сторону.

Таким образом, опорные сигналы находят свое место в учебном процессе и приводят к положительным результатам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Говорение, сложный вид речевой деятельности, в первую очередь опирается на язык как средство общения. Целью обучения иноязычному общению на уроке иностранного языка, является формирование речевых навыков, которые позволили бы учащемуся использовать их не только в учебной речевой практике на уровне общепринятого бытового общения.

Обучение с помощью метода опорных сигналов открывает большие возможности в развитии речи говорящего. Применение опорных сигналов важно, потому что позволяет избежать или сократить до минимума в процессе обучения и общения использование языка посредника - родного языка.

Практическая направленность работы заключается в проведении серии уроков, которые способствуют обучению говорению с помощью опорных сигналов, направленных на повышение способности к коммуникативному партнерству на базе Муниципального образовательного учреждения «Валуйская общеобразовательная школа № 2». Проанализировав работу на констатирующем, формирующем и контрольном этапах, можно сделать следующие выводы:

- на констатирующем этапе удалось выяснить, что школьникам нравится изучение иностранного языка с использованием различных методов и приемов формирования навыков говорения, а в частности с использованием опорных сигналов. Из наблюдения видно, что уровень обученности учащихся иностранному языку ниже среднего. Большинство учащихся испытывают трудности при составлении монологического высказывания. При проведении анкетирования мы пришли к выводу, что учащиеся проявляют интерес к изучению иностранного языка с использованием опорных сигналов;

- на формирующем этапе использовались различные методы и приемы формирования навыков устной речи, а также проведена серия уроков с

применением опорных сигналов, способствующих интенсификации учебно-воспитательного процесса и обеспечивающих желание учащихся изучать английский язык. Через использование опорных сигналов происходит повышение знаний, умений и навыков учащихся. Следует отметить, что на начальной фазе обучения мы не получили высокой эффективности от применения опорных сигналов, поскольку учащимся потребовалось время на то, чтобы научиться ими правильно пользоваться, но через несколько уроков произошли изменения в речевой практике учеников;

- контрольный этап показал, что показатель умений учащихся осуществить высказывание на иностранном языке с опорой на сигналы, повысился.

Рекомендации:

- применять опорные сигналы, так как они выступают специально организованным показом языкового материала, облегчая понимание, закрепление и употребление в речи;

- формирование чувственного образа и мыслительной деятельности, сформулированные на основе опорных сигналов, являются главным в обучении;

- опорный сигнал всегда вносит оживление в урок и учащиеся с интересом составляют рассказ по картинке, схеме, таблице которые помогают им построить свои высказывания правильно;

- применяйте опорные сигналы, чтобы сосредоточить устойчивое внимание и организовать деятельность учеников;

- опорные сигналы стимулируют речевую деятельность учащихся, облегчают беседу по содержанию изобразительного материала.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что произошли улучшения устных высказываний учащихся при работе с различными заданиями, направленными на обучение говорению с помощью опорных сигналов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агабекян И.П. Английский язык для средних специальных заведений. – М.: Феникс, 2009. – 256с.
2. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью. – М.: Просвещение, 1989. – 334с.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1991. – 265 с.
4. Арутюнова Н.Д. Предложение и смысл. – М.: Наука, 2000. – 50 с.
5. Бабаянц А.В. Технология стимулирования реального общения на ИЯ // Иностранные языки в школе – 2004. – №3. – С. 5-13.
6. Брейгина М.Е., Вайсбурд. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на ИЯ // Иностранные языки в школе – 2000. – №1. – С. 7-15.
7. Борытко Н. М. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 235 с.
8. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1977. – 278 с.
9. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – 2000. – №4. – С. 15.
10. Бухбиндер В.А., Миролубов А.А. Основы перестройки школьного курса иностранных языков // Советская педагогика. – 1990. – №1. – С. 35.
11. Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 2001. – 278 с.
12. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций. Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 2005. – 386 с.
13. Вайсбурд М.Л., Ариян М.А. Ситуативная роль как методическое понятие // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 23.

14. Волохова Е.А. Дидактика. – М.: Феникс, 2012. – 241 с.
15. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
16. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / под ред. Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
17. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / под ред. Н.Д. Гальсковой, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 333 с.
18. Гез Н.Н. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения. Коммуникативные единицы языка. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 2003. – 124 с.
19. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
20. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
21. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
22. Ильина И.Н. Методика преподавания английского языка / под ред. МО и науки РК для орг. тех. и проф. образов. – М.: Фолиант, 2010. – 372 с.
23. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / под ред. О. Л. Каменской. – М.: Наука, 1990. – 79 с.
24. Качалов. Н. А. О повышении мотивации обучения иноязычному речевому общению на начальном этапе / под ред. Н. А. Качалова. – М.: Издательство МГУ, 2000. – 186 с.
25. Киреева Т.В. Совершенствование и контроль разговорных навыков учащихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе – 2006. – №3. – С. 23.
26. Климентенко А.Д. Теоретические основы методики иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2000. – 234 с.

27. Коджаспирова Г. М. Педагогика. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 256 с.
28. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Academia, 2000. – 225 с.
29. Комаров А.С. Обучение английскому языку в лаборатории устной речи // Иностранные языки в школе. – 2005. – №3. – С.56.
30. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М: РАО/МПСИ, 1989. – 256 с.
31. Леонтьева Л.И. Рабочие программы по английскому языку 2-11 классы. – М.: Глобус, 2010. – 175 с.
32. Максименко Н.Л. О системе упражнений по развитию умений монологической речи студентов на начальном этапе изучения английского языка // Иностранные языки в школе. – 2008. – №6. – С. 86-91.
33. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1999. – 324 с.
34. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
35. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранному языку в средней школе. – М.: Просвещение, 2006. – 287 с.
36. Сафонова В. В. Программы по английскому языку для 6-9 классов школ с углубленным изучением иностранных языков. – М.: Просвещение, 2000. – 321 с.
37. Скалкин В.Л. Английский язык для общения. – М.: Просвещение, 1989. – 61 с.
38. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. – М.: Просвещение, 1998. – 127 с.
39. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
40. Сухова Н.А. Применение коллажа в обучении устной речи студентов педагогического вуза. Обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.

41. Филатов В.М. Программы обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2004. – 416 с.
42. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
43. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / под ред. А. Н. Щукина. – 3-е изд. – М.:Филоматис, 2006. – 480 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опорный сигнал в виде картинки



Критерии оценки устных ответов по Солововой Е.Н.

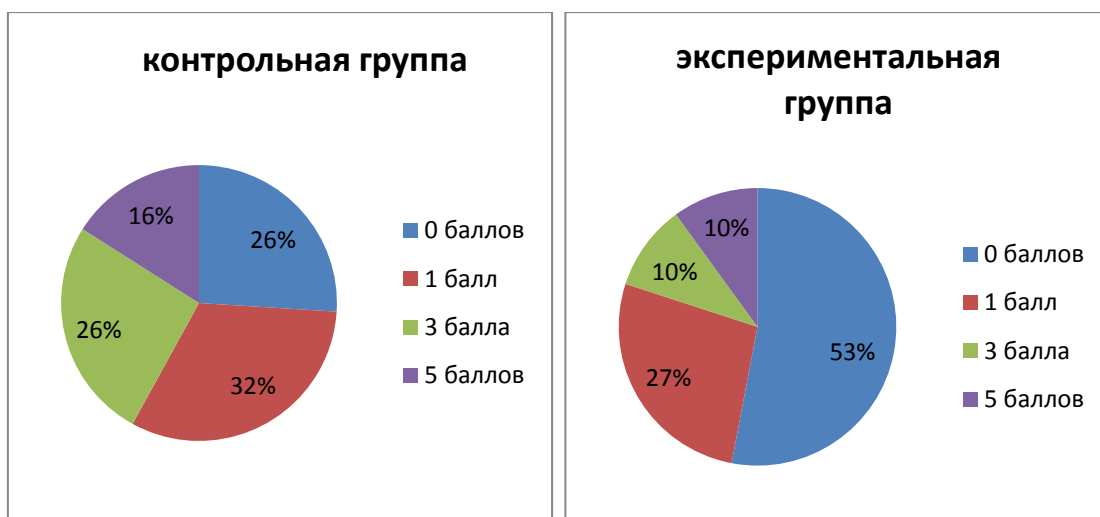
1. Способность к коммуникативному партнерству.
2. Лексико-грамматическая правильность речи.
3. Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи.

Способность к коммуникативному партнерству	
Балл	Параметры
5	У учащегося почти нет проблем в понимании вопросов на данном уровне. Он способен вести беседу в правильной и интересной форме, давая как и фактическую информацию, так и свои комментарии по данной проблеме (мнение, причины). Владеет техникой ведения беседы (начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, спорить по различным вопросам и делать выводы по беседе). Владеет умением спонтанно реагировать на изменение речевого партнера.
4	Учащийся показывает хороший уровень понимания заданий, только несколько раз необходимо повторить вопрос. Учащийся достаточно свободно ведет беседу, выражая не только факты, но и свое мнение и отношение. Владеет техникой ведения беседы, но иногда не следит за собеседником и не всегда удается спонтанно отреагировать на изменение речевого поведения партнера. Иногда полностью захватывает инициативу на себя.
3	Учащийся показал общее понимание вопросов и желание участвовать в разговоре. Учащийся может определить необходимость той или иной информации и выражать свое мнение, используя простейшие формы. Учащемуся необходимы объяснения и пояснения некоторых вопросов. Его ответы просты и нерешительны. Не всегда соблюдает временной регламент беседы, часто появляются паузы и беседа принимает другой оборот. Иногда нелогичен в своих высказываниях, легко сбивается с темы.
2	Учащийся ответил на несколько вопросов или дал некоторую информацию на очень простые темы. Учащийся часто переспрашивает вопросы и просит их перефразировать. Ответы его состоят из коротких фраз или очень коротких предложений. Использует в речевом высказывании заученные куски тем, не может

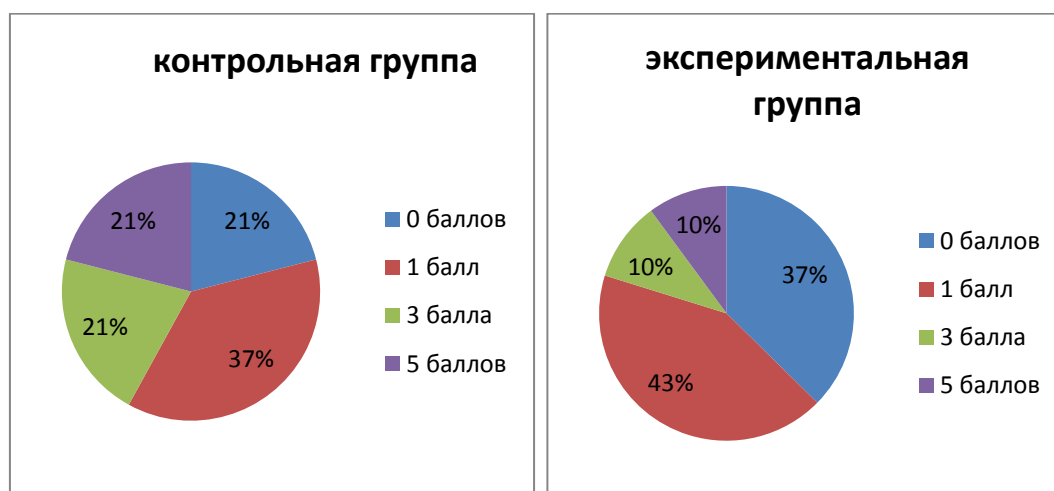
	отойти от темы. Знает недостаточно количество устойчивых фраз и выражений для введения беседы, часто повторяется. Легко сбивается с высказывания, не умеет адекватно реагировать на собеседника.
Лексико-грамматическая правильность речи	
Балл	Параметры
5	Если учащийся и допускает ошибку, то он ее немедленно сам и исправляет. Он показывает умения точно и правильно выбрать необходимые глагольные формы и времена, использовать сложные грамматические структуры. 75 % высказываний даны без ошибок. Это высказывание состоит как из коротких предложений на знакомые темы, так и сложных предложений (последовательные и подчиненные). Использует просодические оформления вопросов и ответов, просьб и восклицаний. Демонстрирует знание случаев глагольных управлений, употребления сослагательного и условного наклонений. Речь вариативна.
4	Встречаются грамматические ошибки, иногда очень серьезные, но это не препятствует общению. Учащийся показывает умение использовать правильные глагольные формы и времена на данном уровне. 50% высказываний должны быть без ошибок. Простые высказывания должны быть грамматически правильными. Употребляет в речевом высказывании условное наклонение, модальные глаголы и их эквиваленты.
3	Ошибки учащегося затрудняют беседу, но не разрушают ее. Он правильно использует разные формы глаголов и времена, соотносимых с темой и форматом беседы, но не наблюдается сводного владения. 25% высказываний дано без ошибок.
2	Встречаются большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Отмечается сложность в выборе правильного глагола и постановки его в нужное время. Ошибки повторяются в каждом из высказываний.
Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи	
Балл	Параметры
5	Учащийся может поддерживать разговор, выражая свои мысли быстро и свободно на заданную тему. Он может вставлять замечания и уточнять задания, если это необходимо. Он использует широкий диапазон лексики, идиом, показывая умения преодолевать лексические сложности. Он с удовольствием использует сложные предложения, состоящие из нескольких последовательных частей.
4	Учащийся с удовольствием отвечает и может взять инициативу в разговоре на

	<p>себя. Наблюдается свобода и беглость речевого высказывания, объем высказываний соответствует требованиям. Он использует разнообразную лексику, что создает впечатление естественности ситуации. Он пытается устранить влияния родного языка.</p>
3	<p>Учащийся может достаточно свободно обсуждать, но при этом использует простые структуры для выражения своих мыслей. Учащийся старается использовать тот лексический запас, который необходим для обсуждения данной темы.</p>
2	<p>Учащийся не может найти пути продолжать беседу. Учащийся владеет минимальным запасом лексики, но не умеет ее использовать. В разговоре кандидат использует слова родного языка вместо незнакомых ему слов.</p>

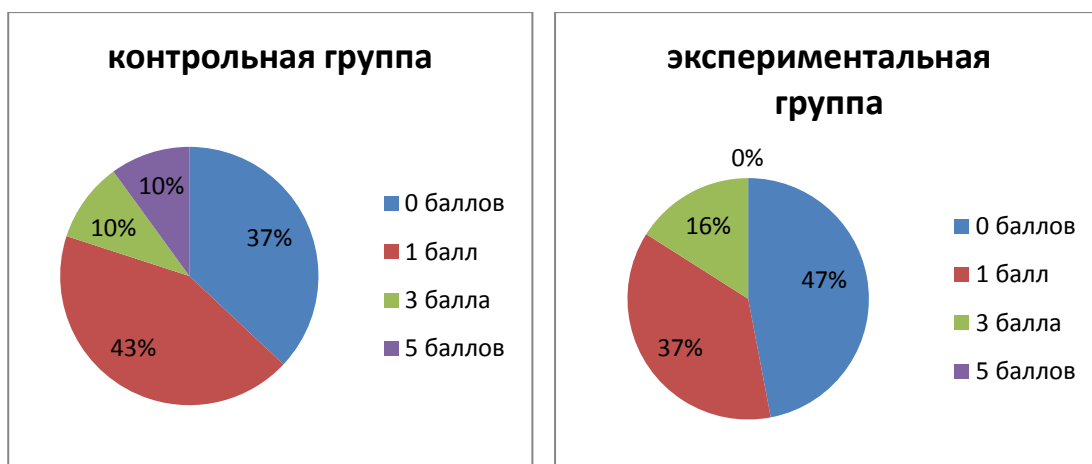
Способность к коммуникативному партнерству (констатирующий этап)



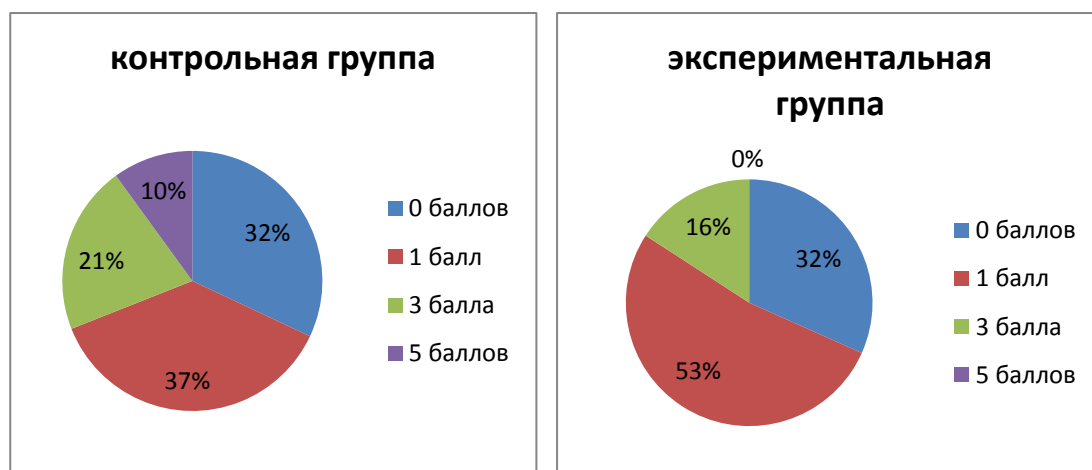
Способность к коммуникативному партнерству (контрольный этап)



Лексико-грамматическая правильность речи (констатирующий этап)



Лексико-грамматическая правильность речи (контрольный этап)



Вариант работы с опорным сигналом

Tell us how teenagers express their individuality. Use the following phrases and pictures for your answers: *This is a person who.../ They have.../ They are.../ They can.../ They use...*

dresses in a shocking way



brightly colored hair



aggressive and violent



ride motorbike



use drugs



talk about vampires



1. This is a person who dresses in a shocking way.
2. They have brightly colored hair.
3. They talk about vampires and the end of the world.
4. They cut their hair shorter than others do.
5. They are usually aggressive and violent.
6. They can ride motorbikes.
7. Some pupils use drugs.

Пример работы с опорным сигналом

Lifestyles

Try to find all the hidden words in this word search. Words can go in the following directions: →↓←


J	U	M	P	E	R	B	A	N	G	L	E	I	F	I
C	B	D	U	Z	T	N	M	S	K	F	N	O	L	F
W	C	X	R	E	P	F	Z	K	K	M	B	R	E	R
Q	D	C	E	I	T	L	Z	M	E	A	A	P	E	Z
A	I	M	M	B	X	I	R	H	L	O	N	L	C	X
L	O	U	D	S	K	P	C	A	E	C	D	V	E	P
U	N	F	T	X	P	-	E	I	G	J	A	U	S	F
Y	U	G	I	H	H	F	S	R	G	J	N	E	U	K
Y	Q	H	G	J	E	L	C	B	I	N	A	X	I	M
Q	Z	H	H	F	U	O	U	A	N	L	R	K	T	Q
B	F	V	T	A	Z	P	C	N	G	I	G	U	R	L
F	P	B	S	N	Z	S	G	D	S	P	M	D	C	C
D	J	I	X	E	T	O	O	J	Q	T	F	Q	T	H
C	O	M	B	A	T	-	T	R	O	U	S	E	R	S
Z	Z	C	Q	K	H	F	M	V	E	S	K	R	V	N



Вариант работы с опорным сигналом по теме Хобби

























First of all match the pictures with the hobbies names. Further look at the pictures carefully and tell what the teenagers can do in their leisure time.

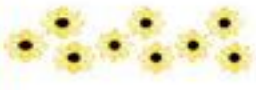
Choose your favorite pastime and tell about it according the phrases: *During my free time I like/I like doing something/I have a hobby. In my free time I.../The teenagers has many hobbies.../For example, in their spare time they.../Besides.*



Hobbies

1* Match the pictures with the hobbies' names



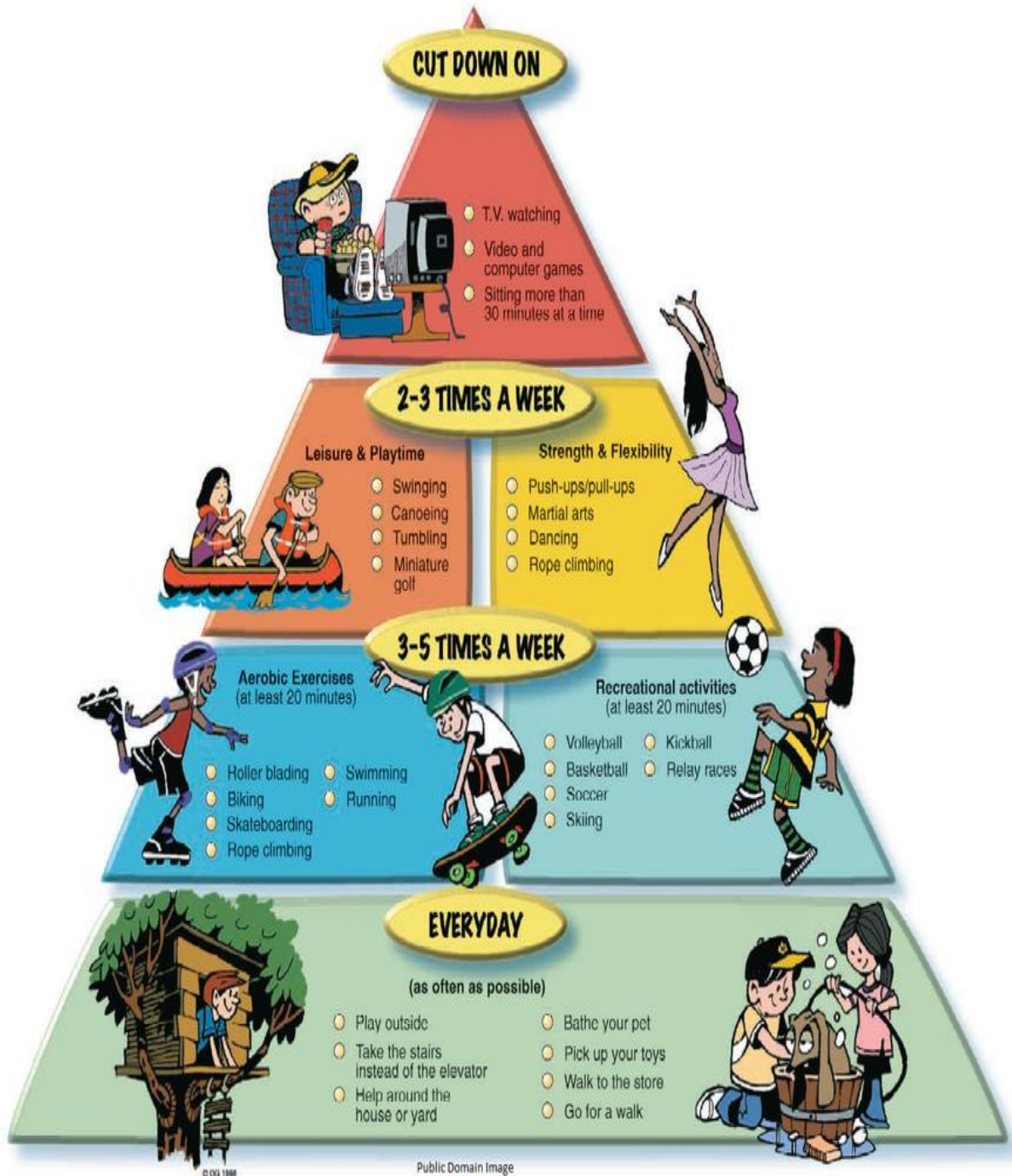
- A- Watching TV.
- B- Playing chess.
- C- Riding horses.
- D- Shopping.
- E- Dancing.
- F- Watering flowers.
- G- Travelling.
- H- Cooking.
- I- Riding bicycles.
- J- Singing.
- K- Playing guitar.
- L- Knitting.
- M- Going to the beach.
- N- Drawing.
- O- Reading books.
- P- Fishing.
- Q- Jogging.
- R- Taking photos.
- S- Pottery.
- T- Puzzle.
- U- Scouting.
- V- Skateboarding.
- W- skip a rope.
- X- Hunting.

1-.....	2-.....	3-.....	4-.....
5-.....	6-.....	7-.....	8-.....
9-.....	10-.....	11-.....	12-.....
13-.....	14-.....	15-.....	16-.....
17-.....	18-.....	19-.....	20-.....
21-.....	22-.....	23-.....	24-.....

2* Now, tell us about your hobby.

isLCollective.com

Опорный сигнал на тему: “Teen leisure activity”



Применение опорного сигнала для изучения глаголов действия

