



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

**Обучение монологической речи на иностранном языке с
использованием опор**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)**

Направленность программы бакалавриата

«Английский язык. Иностранный язык»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«22» июня 2020 г.

Зав. кафедрой английской филологии

Афанасьевой Ольгой Юрьевной

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503-088-5-1

Ельгина Сабина Анатольевна

Научный руководитель:

Возгова Зинаида Владимировна,

Доктор педагогических наук, доцент

(подпись научного руководителя)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	11
1.1. Характеристика и определение понятия «монолог», «опоры»	11
1.2. Опоры как средство управления процессом овладения иноязычного высказывания	20
1.3. Методические приемы использования опор на уроке иностранного языка.....	29
Выводы по 1 главе	35
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .	36
2.1. Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы	36
2.2. Методика развития навыков монологической речи.....	46
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	64
Выводы по 2 главе	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	81

ВВЕДЕНИЕ

Первостепенное назначение иностранного языка как предметной области в рамках школьного обучения является овладение обучающимися способностью общаться на иностранном языке. В основной и старшей школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, иными словами способность и готовность осуществлять как непосредственное общение – говорение (в которое включена монологическая речь), аудирование. Так и опосредованное общение – чтение, письмо. Данное суждение отражено в требованиях ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам. Предметные результаты освоения программы по иностранному языку представлены по всем структурным компонентам, составляющим коммуникативную компетенцию, а именно: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная, и учебно-познавательные компетенции. В связи с этим, на сегодняшний день роль устного общения стала более значимой, поскольку в настоящее время вопрос обучения иноязычному общению в школьном образовании стоит особо остро, т.к. перед всей системой образования, и перед педагогами в частности, стоит задача государственной важности: качественная подготовка школьников к сдаче Единого Государственного Экзамена (далее ЕГЭ). ЕГЭ проводится в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ и Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования, утверждённым Приказом Минпросвещения России и Рособрнадзора от 07.11.2018 №190/1512. С 2015 г. согласно приказу Министерства образования и науки России от 26.12.2013 № 1400 введен раздел «Говорение» в ЕГЭ по иностранному языку в процедуру проведения государственной итоговой аттестации по основным общеобразовательным программам среднего общего образования.

По этой причине в спецификацию контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году единого государственного экзамена по иностранным языкам, подготовленная Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Федеральный Институт Педагогических Измерений», была включена устная часть. Данный раздел Единого Государственного Экзамена выполняется в отдельный день; время выполнения заданий, включая время подготовки, – 15 минут. Устная часть включает в себя четыре этапа:

- чтение текста вслух;
- условный диалог-расспрос;
- связное тематическое монологическое высказывание с использованием основных коммуникативных типов речи (описание, повествование, рассуждение, характеристика);
- связное тематическое монологическое высказывание – передача основного содержания, увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации (сравнении двух фотографий).

Введение раздела «Устная часть» представляется логичным, так как главной целью обучения ИЯ является развитие коммуникативных умений и навыков.

Более того, по своей природе урок иностранного языка должен носить коммуникативный характер. Поэтому в методической литературе последних нескольких десятилетий термин «коммуникативный» встречается наиболее часто. Проблема развития коммуникативных навыков у школьников не является новой, поэтому попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации принимались давно. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране относят Институт русского языка им. А. С. Пушкина (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, А.Н. Щукин, М. Н.

Вятютнев, Э. Ю. Сосенко и др.) Представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская), методистов и психологов Э. П. Шубина, П. Б. Гурвич, И. Л. Бим, Г. В. Рогов и др.; среди зарубежных коллег это Г. Лозанов и его школа в Болгарии, Г. Э. Пифо - в Германии, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд – в Англии и многие другие. По мере того, как продолжались научные исследования, становилось ясно, что мы имеем дело не просто с устойчивой тенденцией, а с методом обучения, который пока находится в стадии теоретического осмысления и описания. Цель обучения иностранному языку на современном этапе – обучение говорению, но по мере того, как менялась формулировка цели (от «обучения языку» до «обучения общению») должна была меняться и вся система обучения. Поскольку этого требует закон адекватности в методике: определенная цель может быть достигнута только с помощью определенных, адекватных ей средств. Таким образом, применение коммуникативной методики – действительная необходимость, продиктованная закономерностями обучения. Создать процесс обучения как модель процесса общения означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные, сущностные параметры общения – учитывать личные характеристики участников общения, взаимодействия и взаимоотношения речевых партнеров и многое другое. При этом, для построения грамматически правильного и коммуникативно всеобъемлющего высказывания имеет смысл использовать опоры (наглядности, тексты, планы, схемы), которые помогают обучающемуся эффективнее, продуктивнее и быстрее выполнить поставленную задачу. Обучение иностранному языку должно носить практический характер. Данный приобретенный навык должен находить применение в реалиях современной жизни, а результатом практического использования знаний иностранного языка является иноязычное общение.

Таким образом, актуальность исследования определяется рядом нормативно-правовых актов, свидетельствующих о необходимости

изучения и развития данного вопроса, а также определяется необходимостью дальнейшего изучения проблемы формирования и развития монологической речи с использованием опор, в рамках развития коммуникативной компетенции, обучающихся на уроках иностранного языка.

Проведенный анализ практики обучения иностранному языку и научной литературы выявил определенные противоречия между традиционной методикой обучения иностранному языку и потребностью в овладении коммуникативной компетенции, монологической речью, позволяющей успешно достигать цели с использованием опор в ситуации межкультурной коммуникации.

Вышеизложенное противоречие привело к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, что обучающиеся традиционно усваивают речевые формы и содержание высказывания в виде заданного текста. Различные упражнения, связанные с воспроизведением текста, недостаточно способствуют формированию у них самостоятельности и инициативности в процессе речевой деятельности. Как результат, они привыкают пересказывать текст, а не выражать собственные мысли на иностранном языке.

Решение данной проблемы состоит в обучении школьников рациональным приемам организации материала и использовании речевых опор, постепенное снятие которых рассматривается как способ повышения самостоятельности иноязычного высказывания.

Объектом исследования выступает процесс обучения английскому языку на ступени среднего общего образования.

Предмет исследования – методика развития монологической речи на уроках иностранного языка с применением опор.

Цель настоящей работы состоит в разработке и применении комплекса заданий с применением опор, обеспечивающий эффективное развитие монологической речи обучающихся в школе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс развития коммуникативной компетенции, а в частности монологических умений, проходит более эффективно, если будут способствовать различного рода опоры, разработанные в комплексе заданий.

Проблема, цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы формирования коммуникативной компетенции, а в частности, монологической речи в старшей школе.

2. Разработать комплекс заданий по развитию коммуникативной компетенции старшеклассников.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного комплекса заданий.

4. Описать результаты опытно-экспериментальной работы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме;
- обобщение передового педагогического опыта по развитию коммуникативной компетенции у старшеклассников;
- наблюдение;
- синтез данных;
- количественные и качественные методы сбора данных;
- опытно-экспериментальное обучение;
- интерпретация и статистическая обработка полученных данных.

Методологическую основу исследования составляют работы:

- в области психологии (Аткинсон Р.А., Выготский Л.С., Леонтьев А.А., и другие);

- в области методики (Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., Андреевская-Левенстерн Л.С., Гальскова Н.Д., Царькова В.Б., и другие);
- в области педагогики (Вайсбурд М.Л.).

Достоверность и обоснованность результатов исследования реализуется:

- опорой на достижения методики преподавания и смежных ей наук;
- применением адекватных методов исследования;
- результатом опытно-экспериментальной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в неотъемлемости использования опор при построении монологического высказывания обучающимися в старшей школе.

Практическая значимость состоит в разработке комплекса заданий, направленного на развитие монологической речи с применением опор, готового к внедрению в учебную практику.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения и библиографического списка.

Во введении формулируется актуальность темы исследования, указываются цели, задачи, предмет, объект, методы исследования, далее выдвигается гипотеза, достоверность и обоснованность результатов, практическая научная ценность выполненного исследования.

В первой главе рассматриваются понятия говорение, монологическая речь, пути формирования монологической речи, опоры, классификация опор.

Во второй главе указаны задачи и цели опытно-экспериментального обучения, а также описывается методика, ход и результат исследовательской работы.

В заключении подводятся итоги исследования, формулируются выводы.

В библиографическом списке приводятся работы отечественных и зарубежных исследователей.

Понятийный аппарат исследования

Говорение – многоаспектное явление, которое выполняет в жизни человека функцию средства общения [Гальскова Н.Д.,2005].

Монолог представляет достаточно развернутое высказывание от одного лица, состоящее из ряда предложений, соответственно характеризующиеся логическими и лингвистическими связями [Миньяр-Белоручев Р.К., 1990].

Опора – модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания [Попова Э.И.,1985].

Памятка – вербальная модель приема учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какое-либо учебное действие [Гурвич П.Б.,2012].

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса [Бабанский Ю.К., 1989].

Прием – это составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию “метод”. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов [Гез Н.И., 1982].

Умение – сознательная деятельность, основанная на системе подсознательно функционирующих действий и направленная на решение коммуникативных задач [Пассов Е.И.,1977].

Упражнение – тренировка в виде повторного выполнения того или иного действия с соблюдением ряда требований с целью его усвоения [Методика обучения иностранным языкам, 2010].

Комплекс упражнений – совокупность необходимых типов и видов упражнений, которые выполняются в последовательности, учитывающей

закономерности формирования и совершенствования навыков и умений в разных видах деятельности в их взаимодействии, и обеспечивающей максимально высокий уровень владения иностранным языком в заданных условиях. [Методика обучения иностранным языкам, 2010].

Задание – задача, сформулированная обучающим и предписанная для выполнения обучаемому в процессе обучения. Задание всегда содержит в себе некоторое требование: ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то и т. п. [Сафонова В.В.,2004].

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Характеристика и определение понятия «монолог», «опоры»

Всякое обращение человека к языку в процессе деятельности и использование языка как средства получения или передачи информации принято называть речевой деятельностью [Андреевская-Ливестерн Л.С., 1983]. В методологической литературе виды речевой деятельности делят на рецептивные и продуктивные. К рецептивным относят чтение и аудирование, а к продуктивным – письмо и говорение. Если при рецептивных видах речевой деятельности обучающийся воспринимает и осмысливает речевое высказывание или текст, то при продуктивных он сам создает речевое высказывание. Подробно остановимся на одном из видов речевой деятельности, а именно говорение. Говорение представляет форму устного общения, во время которой происходит обмен информацией, устанавливается контакт и взаимопонимание между речевыми партнерами.

Говорение представляет из себя сложное явление, поскольку выполняет функцию средства общения, является одним из видов человеческой деятельности, в его основе лежат определенные механизмы.

Говорение – многоаспектное явление, которое выполняет в жизни человека функцию средства общения [Гальскова Н.Д. 2009]. Говорение является одним из видов человеческой деятельности. Следует понимать, что высказывание и есть продукт говорения. И как продукт, и как деятельность говорение обладает определенными параметрами, которые служат целеуказателем в обучении, так как подсказывают, какие условия нужно создать для развития навыков говорения, а также представляют из себя критерии оценки результатов обучения [Гурвич П.Б., 2012]. В

конечном итоге, необходимо понимать, на основе чего, и за счет чего совершается деятельность процесса говорения, т.е. описать речевое умение как основу. В связи с этим рассмотрим говорение со всех ракурсов.

Говорение как средство общения. Общение может осуществляться как в письменной, так и в устной форме. В первом случае необходимо владение письмом и чтением. А во втором случае человек должен владеть двумя средствами общения – говорением и аудированием как видами речевой деятельности. Таким образом, как вид речевой деятельности говорение служит средством общения. Говорение – есть отражение своих мыслей в целях решения задач общения. Поэтому, являясь абсолютно самостоятельным видом речевой деятельности, говорение предписывает неперенный процесс обучения ему в рамках общения и с нацеленностью на него. Именно в рамках коммуникативного метода говорение рассмотрено данной формулировке [Пассов Е.И., 1991].

Говорение имеет ряд признаков:

- мотивированность,
- активность,
- целенаправленность,
- связь с деятельностью,
- связь с мышлением,
- связь с личностью,
- ситуативность,
- эвристичность,
- самостоятельность,
- синтагматичность.

Первостепенной задачей современного обучения говорению становится формирование вторичной языковой личности, которая способна успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями другой культуры [Зимняя И.А., 2000]. Говорение – это сложная

мыслительная деятельность, которая опирается на речевой память, внимание, речевой слух и прогнозирование. Условно говорение можно разделить на диалогическую речь и монологическую. В свою очередь диалогическое высказывание отличает двусторонний характер, на данный аспект указывал еще Л.П. Якубинский: «... всякое взаимодействие по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим». Иными словами, диалог – это форма общения, состоящая, как правило, из чередующихся реплик участников и опирающихся на психологическое равенство их позиций [Терминологический словарь. Педагогические технологии, 2003]. Это сложный, многофункциональный, социально-психологический феномен, который пронизывает все жизненное пространство человека, как на психофизическом уровне, так и на уровне социальных отношений между людьми [Педагогический словарь, 2003].

В отличие от диалога, монолог представляет достаточно развернутое высказывание от одного лица, состоящее из ряда предложений, соответственно характеризующиеся логическими и лингвистическими связями [Миньяр-Белоручев Р.К., 1990]. Монолог является устным или письменным высказыванием одного человека; значительным по размеру отрезком речи, состоящим из содержательно и структурно связанных между собой высказываний, имеющих смысловую завершенность [Современный образовательный процесс. Понятия и термины, 2006]. Это так же форма речи, развернутое высказывание одного лица. Монологическая речь продолжается достаточно долго, не прерывается репликами других и требует предварительной подготовки (напр., лекция, доклад, выступление и т. п.); монологическая речь композиционно сложна, требует завершенности мысли, строгой логики и последовательности. Она труднее диалогической, и ее формирование у учащихся представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на

протяжении всех лет обучения [Профессиональное образование. Словарь, 1999].

Данные определения дают право судить, что монолог является развернутым и относительно завершенным по смыслу высказыванием одного конкретного лица в адрес какого-либо другого лица (группы людей, общества) для привлечения внимания, разъяснения или постановки проблемы, а также монолог может не требовать ответа. При этом, монологическое высказывание – это особое и сложно умение которое необходимо специально формировать. Он более точно отражает нормы языка, является целенаправленным, законченным, обладает непрерывностью и развернутостью, при этом отсутствует полемичность и дискуссионность.

Монологическая речь – это форма речи, которая продуцируется одним говорящим и почти не зависит от реакции слушающих. Хотя оратор до определенной, известной степени учитывает ее, но в тоже время, это может и не повлиять на общее направление его речи; при диалогической речи оратор выполняет две функции: понимать собеседника и формулировать собственное высказывание. В монологической речи говорящий не выполняет этих задач, его внимание сосредоточено исключительно на своей собственной речи: фонетический, лексический и грамматических аспектах. Тем самым она становится более стройной, логичной и последовательной. Таким образом монолог, иными словами сообщение, происходит из внутреннего замысла оратора, его содержания и контекста которое ему нужно донести до слушателя [Андреевская - Левенстерн Л.С., 1983]. Как в следствии этого, мысль говорящего становится предметом монолога. Исходя из психологических механизмов наиважнейшими являются правильная оценка, предвосхищение и умение слышать. В этом случаи текст становится продуктом, а результатом его воздействия на окружающих, в частности – слушающих.

Монолог представляет результат активной речевой деятельности и, в свою очередь, рассчитан на определенное роде пассивные и опосредованное восприятие. Но вместе с этим слушание его другими, иными словами - аудирование, носит активное свойство. Оратор стремящийся к тому чтобы его внимательно слушали, изъявляет желание повысить активность и внимательность слушающего, прибегая к обращениям к публике и риторическим вопросам, тем самым как бы диалогизируя его. При этом характерны крупные отрезки речи, образующие наиболее связные в структурном и содержательном отношении высказывания. Такая стилистическая специфика, как строение предложений, выбор лексики, используемые средства синтаксической связи и прочие обусловлены, во-первых, различиями между видами текста и между видами дискурса, внутрижанровыми различиями; во-вторых, степенью его подготовленности; в-третьих, особенностью осуществления устного речевого акта [Попова Э.И., 1885].

В связи с тем, что понятие „дискурс” сравнительно недавно распространилось в лингводидактике и в некоторой степени в методике обучения иностранным языкам, остановимся на его трактовке. Так, Т. Ван Дейк, автор монографий и около 200 статей по вопросам дискурса и дискурс-анализа, так определяет это понятие. «Понятие дискурса так же расплывчато, как понятия языка, общества, идеологии. Мы знаем, что зачастую наиболее расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия становятся наиболее популярными. „Дискурс” — одно из них.» [Teun A. van Dijk, 2000].

Дискурс в широком смысле (под ним понимают комплексное коммуникативное событие) – коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим в процессе коммуникативного действия. Это коммуникативное действие (КД) может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. Распространенные

примеры – рутинный разговор с соседом, диалог между учителем и учеником, чтение журнала.

Дискурс в узком смысле (представляет текст или разговор) – завершенный или продолжающийся „продукт” КД, его письменный или речевой результат, который трактуется реципиентами. Иными словами, дискурс – письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия.

Так, российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования Е.И. Пассов полагал, что любое монологическое высказывание характеризуется целым рядом качеств:

1. Целенаправленность. У говорящего всегда есть цель - разрешить определенного рода речевую задачу. Фундаментальной целью которой служит желание (осознаваемое или нет) изменить поведение собеседника в желаемом направлении.

2. Логичность. Под этим понимается последовательность изложения материала, т.е. набором мыслей, фактов, связанных внутренне за счет смысла и содержания. Это свойство, проистекающее в развитии идеи ключевой фразы в последующих, т.е. в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении ее, обосновании и т.д.

3. Структурность или связность как последовательность изложения, которая обеспечивается внешними средствами языка. Каждый уровень языка имеет свои средства связности. Особенно важны для обучения монологическому высказыванию связи в сверхфразовом единстве.

4. Завершенность в тематическом и содержательном плане.

5. Продуктивность. Любое высказывание на уровне сверхфразового единства всегда ново, т.е. представляет собой новую комбинацию речевых единиц. Таким образом, высказывание будет являться продукцией, а не репродукцией.

6. Непрерывность, т.е. отсутствие излишних пауз, осмысленная синтагматичность высказывания.

7. Самостоятельность. Является одной из важнейших качеств высказывания, проявляющееся в отказе от каких-либо опор – иллюстративных вербальных, схематических.

8. Выразительность – предусматривает наличие логических ударений, жестов, мимики [Пассов Е.И., 1977].

Выделяют следующие коммуникативные функции монологической речи:

- информативная,
- воздейственная,
- эмоционально-оценочная.

Поскольку диалог предусматривает взаимодействие речевых партнеров, при монологе же оратор воздействует на участников процесса и не требует от них реакции. Так образом осуществляется коммуникация и здесь имеет смысл упомянуть о коммуникативной компетенции.

По мнению Совета Европы по современным иностранным языкам первостепенной целью является овладение коммуникативной компетенцией.

Термин «коммуникативная компетенция» первоначально вошел в социолингвистику, а затем и в языковую педагогику. Однако в настоящее время он уже широко используется не только в научной методической литературе, но и в общеевропейских документах, определяющих политику стран в языковом образовании граждан 21 века. Более того, в ряде отечественных концепций и учебных программах по иностранным языкам коммуникативная компетенция выступает как одна из современных целей изучения иностранных языков в средней школе. Таким образом, мы не можем не признать, что термин «компетенция» постепенно с 70-х годов прошлого столетия завоевал основное и наиболее важное положение в терминологическом аспекте языкового образования.

Наличие у человека коммуникативной компетенции позволяет ему взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной,

производственной, культурной и других сферах жизнедеятельности, используя различные знаковые системы (среди которых язык, безусловно, занимает доминирующее положение). Общеизвестно, что люди могут отличаться друг от друга уровнем коммуникативной компетенции даже при общении на родном языке. Специалисты в области методики обучения иностранным языкам, обратив серьезное внимание на этот факт, стали задумываться о необходимости дать не только методическое описание иноязычной коммуникативной компетенции в целом, но и попытаться детализировать требования к ней на разных уровнях владения иностранным языком.

В 60-х годах Совет Европы предпринял разработать интенсификационную программу обучения иностранным языкам. В 1971 году надлежащей целью данной экспертной группы было формирование системы обучения иностранным языкам. Это было начальным пунктом исследований, которые были направлены на дальнейшую разработку концепции, фокусирующая внимание на развитии способности общаться на иностранном языке в контексте личностно-ориентированного обучения. В результате чего была создана система пороговых уровней (threshold levels), что было успешно применено к содержанию и целям обучения как в средних, так и в высших учебных заведениях. Данная концепция дала возможность расширить практическое использование рассматриваемого подхода и реализации основных принципов в определенных направлениях, таких как разработка новейших методик и создание учебных материалов, создание комплексных технологических систем обучения (multi-media systems), разработка систем оценивания, самообучения с учетом его индивидуализации (learner autonomy), создание ряда рекомендаций по профессиональной подготовке преподавателей по систематическому подходу к преподаванию иностранного языка. Компетенции дают возможность понять, что нужно усвоить обучающемуся, чтобы коммуникация протекала плодотворно.

Это находит отражение в овладении навыками монологической речи, поскольку монолог представляет неотъемлемую часть коммуникации.

Поэтому не отрицается тот факт, что коммуникативная компетенция наиболее существенная характеристика человека, обеспечивающая ему возможность общаться с другими людьми. Так, В.Л. Скалкин трактует функции монолога:

- информативная: описание событий, действий, состояние сообщение новой информации;
- воздейственная: убеждение собеседника в тех или иных положениях, побуждение к каким-либо действиям;
- эмоционально-выразительная (или экспрессивная): эмоционально-окрашенная речь, для выражения своих эмоций, чувств;
- развлекательная: монологическое выступление на сцене или на публике и т.п.;
- ритуально-культурная: тосты, поздравления на свадьбах, праздниках и т.п. [Скалкин В.Л., 2002].

Монологическая речь может быть неподготовленной и подготовленной. При производстве неподготовленного речевого высказывания оратор может столкнуться с целым рядом трудностей. К трудностям устно-речевой монологической деятельности также можно отнести: необходимость сохранять в памяти достаточно сравнительно длинный текст в памяти, логика следования темы, рассредоточение внимания между языковой формой текста и содержанием, стилистическая однородность, то есть оратор выражает свои мысли в рамках одного функционально-литературного стиля. Оратору необходимо сохранять в памяти высказывание, которое включает набор данных и требует развития у обучающихся специфическим мимическим способностям к консервации и актуализации (воспроизведению заданной информации), а также способности к логико-последовательному изложению мыслей

(наблюдений, выводов, фактов, аргументов, событий). Достижение указанных качеств может явиться результатом наблюдений, запоминания, умозаключения, сопоставления.

Итак, не вызывает сомнения тот факт, что строя монологическое высказывание необходимо обладать коммуникативной компетенцией. Однако, если при создании монолога использовать различного рода опоры, которые смогли бы направлять обучающего в нужном русле, то это сделает процесс более эффективным и поможет избежать трудностей, указанных выше. Иными словами, опоры так или иначе помогают строить монологическое высказывание, а воспроизводство монологического высказывания – это один из способов развития коммуникативной компетенции, что превосходно вписывается в современные стандарты и требования обучения иностранным языкам.

1.2. Опоры как средство управления процессом овладения иноязычного высказывания

Как уже упоминалось выше, на иностранном языке научиться правильно формулировать монологическую речь достаточно сложно и это требует большого количества времени и практики, поэтому важно помочь обучающемуся эффективнее, продуктивнее и быстрее выполнить поставленную задачу. Ему, как правило, сложно упорядочить свои мысли, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи. Значительную роль в разрешении этой проблемы играет использование различных опор: текстов, планов, наглядности, схем, и т.д. С помощью рисунков, фотографий, картин можно создать различные ситуации, стимулирующие речевую деятельность учащихся, вызывающие необходимость общаться на ИЯ. Отметим также, что использование опор возможно не только при формировании умения построения связного монологического высказывания, но и в процессе тренировки языкового и

речевого материала. Но прежде чем, классифицировать виды опор, необходимо определить, что такое опора в целом.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дает определение понятию «опора» как поддержка, помощь в чем-либо, а толковый словарь Т.Ф. Ефремовой предлагает определение: место, на которое можно прочно опереться. То, что поддерживает или удерживает что-либо в постоянном положении, на что опирается кто-либо или что-либо.

В методологии понятие «опора» трактуется как модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания [Попова Э.И., 1985].

Таким образом, сущность опоры проявляется в функции средства обучения, в применении к конкретным видам речевой деятельности. Это – информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации.

Существует большое количество определений понятия «опора» в методологии обучения учебным дисциплинам. Но основным и главным аспектом, как мы можем увидеть и в толковых словарях, остается то, что «опора» является поддержкой обучающегося, которая может помочь в изучении учебного предмета.

Не составляет труда сделать вывод, что опоры служат вспомогательным инструментом обучающему на пути обладания свободной речи. Иными словами, на различных этапах обучения, учитывая сложность подачи материала опоры помогают строить самостоятельные монологические высказывания. Следует так же отметить, в методических исследованиях подчеркивается, что опора – явление временное, это

подразумевает постепенное снятие опор и изменение их характера от этапа к этапу.

Для обучения иностранному языку использование опор является достаточно эффективным, поэтому опоры могут быть использованы на уроке для:

- объяснения нового материала;
- организации общения на иностранном языке;
- повышения мотивации;
- организации самостоятельной работы учащихся.

Далее необходимо подробно рассмотреть классификации опор, следует отметить разные критерии, положенные в их основу.

По сложности, которая характеризуется степенью выраженности смысла, дифференцируют опоры содержательные и смысловые (по классификации В. Б. Царьковой). Содержательные обеспечивают учащихся предметным содержанием речи и средствами ее выражения, к данным опорам можно задать такие вопросы: «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?». В группу содержательных могут входить текст, план, логико-синтаксическая схема, логико-коммуникативная программа, кинофильм, картина, серия рисунков, фотография. А смысловые подсказывают общий смысл высказывания. К ним можно задать вопросы «Зачем?», «Почему?». Это может быть лозунг, афоризм, подпись, поговорка, символика, карикатура, схема, диаграмма, таблица, даты, цифры, плакат [Царькова В.Б., 1980].

По степени участия ученика в составлении опор выделяют объективные, задаваемые в готовом виде, и субъективные, разрабатываемые учащимися самостоятельно. При этом меняется степень воздействия учителя на учащегося: от непосредственного при использовании объективных опор до косвенного – при субъективных опорах.

По способу презентации материала выделяют вербальные, художественно-изобразительные и графические опоры. К вербальным опорам относятся: текст-образец, речевая ситуация, план, меню, тексты писем, ценники, отрывки из газетных и журнальных статей, комиксы, путеводители, предписания, ключевые слова, тематическая последовательность речевых образцов (вопросов), логико-синтаксические схемы, неполные речевые образцы, пословицы, цитаты и др.

Художественно-изобразительные опоры: тематические картинки, сюжетные картинки, слайды, билеты, афиши репродукции картин, фотографии, иллюстрации проблемного характера и др.

Графические опоры, структурные схемы, схемы причинно-следственных связей, планы, карты, знаки, схемы-рисунки, графики и диаграммы. На графических опорах структурные связи показываются простой прямой линией, а причинно-следственные связи, процессы и явления – стрелкой. Графические опоры подразделяются на символические (диаграммы, графики, символы), схематические (план города, района, квартиры, комнаты и др.) и вербально-схематические (ментальная карта, логико-коммуникативные схемы, лексико-грамматические таблицы, опорные схемы диалога (логико-дескриптивные схемы), функционально-смысловые таблицы). Указанные опоры могут быть отнесены либо к монокодовым, либо к поликодовым опорам. Поликодовые опоры построены на соединении семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста, изображения, а также знаков иной природы. Взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты обеспечивают целостность и связность монологического высказывания, его коммуникативный эффект. К поликодовым опорам относятся ментальные карты, логико-коммуникативные схемы, неполные предложения, содержащие иконический компонент, плакаты, карикатуры, комиксы, кинофильмы и др. Монокодовые опоры включают код только одной семиотической системы, прежде всего знаковой системы языка

[Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность, 2010].

Отметим, что вышеуказанные опоры отличаются по степени развернутости информации в плане ее глубины, точности и полноты.

Необходимо понимать, деление на те или иные виды опор достаточно условны, поскольку, например, небольшая статья или небольшой текст могут быть использованы в качестве содержательной основы для говорения и в качестве смысловой опоры.

Очевидно, что выбор и использование на уроке такого количества различных видов опор зависит от того, какие цели и задачи ставит преподаватель в течение учебного процесса.

Перечислим требования к опорам:

1. Соответствие используемых опор возрастным особенностям учащихся и уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке.

2. Соответствие установки виду опоры и их адекватность цели упражнения.

3. Эстетическое оформление. Согласно данному требованию, материал должен быть правильно оформлен с точки зрения цветового восприятия, поскольку различные цвета, используемые в оформлении, оказывают влияние на эмоциональное и физиологическое состояние учащихся. Как известно, красный цвет ускоряет, увеличивает, интенсифицирует физиологические процессы, а также активизирует, усиливает психическое напряжение в эмоциональной сфере. Главное влияние зеленого цвета заключается в стабилизации психического состояния. Основной эффект синего цвета связывают с успокоением и релаксацией. В своем воздействии желтый цвет во многом сходен с красным цветом, а зеленый с синим.

4. Обоснованная последовательность предъявления различных опор с учетом психолингвистических особенностей монологической и диалогической речи и уровня их сформированности.

5. Наличие речевой задачи, которая должна служить стимулом к совершению речевого поступка. Речевая задача создает мотивационную готовность учащихся к высказыванию, направляет высказывание, помогая вызвать определенные ассоциации.

Эффективность использования опор возможно повысить посредством разработки различных памяток. Еще Е. И. Пассов писал о памятке, как вспомогательном средстве обучения. Она тесно связана с опорами и является ее разновидностью.

Памятка представляет собой вербальную модель приема учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какое-либо учебное действие [Гурвич П. Б., 2012]. Это то, что напоминает нам о наших действиях в определенных условиях, иными словами – «узелок на память». Учебная деятельность ничем не отличается от других видов деятельности и выполнять ее нужно уметь, т.е. владеть набором приемов. А к достаточному уровню владения человек приходит через определенные более низкие уровни [Пассов Е.И., 1991].

Таких уровней три:

1. Первый уровень. Ученик четко знает и ясно представляет себе все «запланированные» шаги в деятельности, может назвать и последовательность шагов, и возможность применения тех или иных приемов в зависимости от условий обучения, но при этом ученик сам не выполнял эту деятельность.

2. Второй уровень («Знает - умеет») обучающийся, руководствуясь опорой или памяткой, осуществляет прием или серию приемов учебной деятельности множество раз, сверяя свои шаги с опорой, которая располагается перед ним. Обучающийся уже умеет выполнять

поставленную задачу, однако, отвлекая свое внимание на техническую сторону – тратит больше времени на выполнение задачи, чем следует.

3. Третий уровень – уровень владения приемом. Обучающийся опирается на четкие представления о последующем шаге, «автоматизированно» выполняет серию приемов, лежащих в основе упражнения. Так, техническая или механическая сторона выполнения задания не отвлекает его внимание и можно сказать, что ученик владеет приемом и выполняет задачу самостоятельно [Пассов Е.И., 1991].

Существует довольно малый объем приемов, которые лежат в основе выполнения учебной деятельности. Но деятельность основана не только на том, умеет ли человек учиться или нет. Памятка должна мотивировать и учить оценивать свои действия.

Существует несколько видов памяток Е. И. Пассов выделял памятки по характеру представления содержания:

1. Памятка-алгоритм, в котором рекомендуется работа алгоритмического характера: все предлагаемые действия достаточно строго фиксированы и их последовательность обязательна.

2. Памятка-инструкция, в которой даются конкретные указания о необходимости определенных действий, но учащиеся имеют возможность перестановки некоторых действий или даже опускания одного из них.

3. Памятка-совет. В ней обучающиеся получают совет о том, при каких условиях то или иное действие осуществляется успешно.

4. Памятка-показ, в которой доминирует по значимости пример выполнения тех или иных действий с соответствующим их контролем.

5. Памятка-стимул, доминантой которой является стимулирование обучающихся, раскрытие перспектив и их деятельности [Пассов Е.И., 2010].

При организации работы с памятками их условно можно разделить на две большие группы. Памятки первой группы предназначены для того. Чтобы ученики могли рационально выполнять учебную деятельность,

совершаемую на уроке под руководством преподавателя. Задача второй группы памяток – дать обучающимся возможность работать над языком самостоятельно дома.

Вариант I. памятка впервые предъявляется и преимущественно усваивается на уроке. В таком случае учитель представляет памятку перед выполнением задания, дает время обучающимся для ознакомления. И после, учитель убеждается в правильности понимания учениками содержания памятки и переходит к первому упражнению. При этом организация работы может контролироваться вопросами «что нужно сделать сейчас? А за этим?». При необходимости он может попросить учеников вспомнить соответствующий пункт памятки. Полный отказ от использования памятки происходит при уверенности преподавателя в усвоении всего материала обучающимися.

Вариант II. С памяткой ученики впервые знакомятся и работают дома. Продуктивной данной работы во многом будет зависеть от правильности организации работы над памяткой или опорой обучающимся. Как следствие – учителю необходимо приложить инструкцию по работе с ней.

Точно также другие авторы, такие как В. П. Кузовлев и В. П. Бойко абсолютно идентичного мнения с Е. И. Пассовым и согласны с классификацией памяток. Их делят также в зависимости от характера содержания: памятки-алгоритмы, в которых все предлагаемые действия жестко фиксированы, их последовательность обязательна; памятки-инструкции, в которых даются указания о необходимости определенных действий (шагов), указания вполне конкретные, но учащиеся имеют возможность перестановки одного-двух действий или даже опускание одного из них; памятки-советы, в которых учащиеся получают рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие осуществляется успешнее (выбрать действия, наиболее подходящие для себя лично, – дело учащихся); памятки-стимулы, главное назначение

которых – стимулирование учащихся к выполнению задания [Бойко В. П., 1996.].

Кроме вышеизложенной классификации выделяют функциональные опоры или функциональные модели диалога. Данный вид опор, как правило, используется при тренировке формирования диалогической речи. Подобные каркасы диалогического общения называют функциональными моделями диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых задач подготавливают говорящего только в тактическом плане, что имеет место и в реальном процессе общения, поэтому не противоречат неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения. Заметим, что функциональные опоры дают прекрасную возможность вызывать определенный материал в речи обучающихся.

Иллюстративные опоры, как полагает Е.И. Пассов, не менее эффективны. Однако неправильно думать, что чем больше на уроке использовано иллюстративной наглядности, тем лучше. В процессе усвоения лексики, скажем, ее семантизация, то разнообразные «картинки» вполне уместны. Данные иллюстрации можно использовать для усвоения слов. Вызывая их в памяти. Такой прием правомерен на первых стадиях усвоения слов. Иллюстрация становится стимулом к иноязычному общению. Что касается последней стадии усвоения материала, то лучшим образом воздержаться от обращения к ней, поскольку она в любом случае и есть опора. Поскольку речь характеризуется самостоятельностью, что и следует развивать.

Чтобы придать процессу обучения ситуативный характер, педагоги часто прибегают к иллюстративной наглядности. Это очень важная функция наглядности. Особо хочется отметить в этом плане условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков [Пассов Е.И., 1988].

1.3 Методические приемы использования опор на уроке иностранного языка

Использование речевых опор является одним из методов обучения самостоятельному высказыванию. Поэтапное снятие речевых опор в ходе преподавания иностранного языка предполагает способ повышения самостоятельности иноязычного выражения. Соответственно с данной целью необходим методически грамотно выбранный комплекс упражнений, использование, а также сочетание традиционных и нетрадиционных форм конфигураций учебного процесса, непрерывность и последовательность в изложении использованного материала. Использование опор при обучении монологической речи существенно интенсифицирует процесс овладения иностранным языком.

Однако, необходимо правильно понимать, как и когда могут быть применены опоры. При этом, каждый вид опор характеризуется своими методами и приемами подачи. Следуя определению, метод обучения (от греч. *methodos* – «путь, способ достижения цели») – система последовательных действий учителя и учащихся, которые обеспечивают усвоение учебного материала. Но в современной педагогике есть огромное количество определений понятия “метод обучения”. К ним относят данные понятия: «методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса» [Бабанский Ю.К., 1989]; «под методами понимают совокупность путей и способов достижения целей, решение задач образования» [Подласый И.П., 2007]. Таким образом, под методом понимают способ организованной деятельности субъекта и объекта учебного процесса, устремленный на достижение образовательных целей. В вышеприведенных определениях метод вырисовывается как сердцевина процесса образования.

Каждый метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения.

Прием, в свою очередь, – это составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию “метод”. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов [Гез Н.И., 1982].

Так, методы и приемы могут быть в различных сочетаниях во время обучения. Один и тот же способ деятельности учащихся в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в другом – как прием обучения.

Таким образом, существуют определенные аспекты, которые влияют на выбор методов обучения:

- возраст учащихся;
- уровень подготовленности учащихся;
- цель обучения;
- время обучения;
- уровень мотивации обучения;
- количество и сложность учебного материала;
- материально-технические, организационные условия обучения;
- тип и структура занятий;
- применение методов на предыдущих уроках;
- уровень подготовленности учителя.

Ни один из методов не является универсальным, хороших результатов в дидактической работе можно достигнуть только при использовании комплекса методов.

Таким образом, любая педагогическая деятельность не может обойтись без применения методов и приемов обучения. Руководствуясь теми или иными методами в работе с опорами нужно понимать, что для качественного обучения необходимо постепенное снятие опор, иначе они не принесут должного результата. Так, к примеру, преподаватель на одном

из уроков формирования грамматических навыков (The Past Indefinite Tense) в начале урока написал несколько опор. После проделывания имитативных и подстановочных упражнений есть необходимость убрать опоры. Для вызова у обучающихся в памяти необходимые коллокации. Если же опоры не убрать, то, безусловно, трансформационные упражнения будут выполняться успешно. Преподаватель представляет обучающимся небольшой рассказ через аудирование, затем проверяет понимание, при этом опоры присутствуют на доске в виде наглядного материала. Дети читают по ролям диалог и составляют свой – опоры все еще перед глазами. Обучающиеся используют все слова и хорошо конструируют фразы. Создается впечатление, что грамматическая структура усвоена. В конце урока преподаватель предлагает детям побеседовать о летних каникулах. Как результат - обучающиеся не выполнили задание должным образом и не смогли правильно употребить изучаемую видовременную конструкцию. Несмотря на то, что предыдущие задания были выполнены успешно. Проблема заключалась в том, что на этапе трансформации как таковой трансформации не было, а воспроизведение собственной речи, иными словами – репродукция стала невозможной. Так как постоянно наглядные опоры не дают достоверных результатов – постепенно их необходимо снимать. Говорение с опорами должно в идеале относиться к говорению без них как 1:5, в худшем случае как 1:3 [Пассов Е.И., 2010].

Более того, квалифицированный педагог должен быть осведомлен о неотъемлемой связи методики, педагогики и психологии, как наук. Поскольку при овладении навыками нужно помнить об определенных психологических механизмах, в соответствии с которыми необходимо выстраивать методические этапы.

Рассматривая развитие монологического высказывания, представляется важным рассмотреть концепцию Льва Семеновича Выготского об организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности. Л. С. Выготский и

его школа оказали огромное влияние не только на отечественную, но и на мировую психологическую и педагогическую науку. Л.С. Выготский, внес значительный вклад в развитие теории речевой деятельности. Л. С. Выготский занимался изучением феномена речевой деятельности человека, и его психологический подход к речи был не просто своеобразным итогом и обобщением всех предшествующих исследований в этом направлении, но и первой попыткой построить общую психолингвистическую теорию. Эта научная концепция была положена в основу как моделей порождения и восприятия речи, созданных в разных школах психолингвистики, так и в основу классификации языковых знаков и так называемых психолингвистических единиц, выделяемых как структурные компоненты речевой деятельности [Выготский Л.С., 2004].

Этапы порождения речи приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы порождения речи

Этап / фаза	Характеристика	Деятельность учителя	Деятельность ученика
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Мотивация	Эта фаза осуществляется сложным переплетением потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего результата. Основным источником деятельности является потребность. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится мотивом данной деятельности.	Учитель создает благоприятную атмосферу. Вводит обучающихся в контекст, ставит перед ними задачу, поднимает проблемные вопросы, вызывает интерес к проблеме. Обосновывает актуальность. Побуждает к высказыванию.	Обучающийся видит перед собой проблему / задачу / вопрос, которые необходимо обсудить, он вникает в контекст, возникает интерес к текущей теме.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Мысль	Вторую фазу речевой деятельности составляет ее ориентировочно-исследовательская (или аналитическая) часть, направленная на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств и др.	На этапе этой фазы учитель дает возможность обдумать проблему. Предлагает к выполнению задания, которые давали бы дополнительную информацию по актуальной теме.	На втором этапе обучающийся сам суммирует всю полученную информацию на первом этапе и, анализируя весь спектр информации, прорабатывает поставленную проблему, и как следствие - формирует свое мнение.
Опосредование мысли во внутреннем слове	Данный этап соответствует в современной психолингвистике процессу внутреннего программирования речевого высказывания. Это фаза планирования, программирования и внутренней – смысловой – и языковой организации речевой деятельности.	Учитель дает время на выполнение заданий, на формулировку своей речи, монолога.	Здесь на основе своего уже сформировавшегося мнения обучающийся оформляет свою мысль в слово, а именно – во внутреннем слове. Он продумывает какие речевые обороты использовать.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Опосредование мысли в значениях внешних слов	Здесь происходит реализация внутренней программы речевого сообщения. При этом необходимо четкое разграничение интеллектуальных операций, которые обеспечивают речевой процесс.	Учитель предлагает учащимся сделать заметки, схемы для построения своего монолога. Или предлагает уже заготовленные схемы, планы для заполнения их обучающимися.	На третьем этапе, учащийся оформляет последовательно сть монолога и создает план речи. Возможно, создает собственные заготовки (планы, заметки, схемы) или использует предложенные преподавателем варианты.
Опосредование мысли в словах, акустико-артикуляционных реализациях	На данном этапе происходит процесс порождения внешней речи. Использование звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации, процесс материализации мысли.	Учитель организывает деятельность обучающихся по реализации составленных монологов.	На заключительном этапе, обучающийся выходит на монологическую речь, учитывая все проделанные предыдущие этапы. Он передает всю проработанную информацию в словах, речи, акустико-артикуляционных реализациях.

Выводы по 1 главе

1. Первостепенным смыслом обучения иностранному языку как предметной области в рамках среднего общего образования является овладение обучающимися способностью общаться на иностранном языке. В основной и старшей школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, иными словами – способность и готовность осуществлять непосредственное общение – говорение (в которое включена монологическая речь).

2. Актуальность исследования проблемы формирования и развития монологической речи с использованием опор определяется рядом нормативно-правовых актов, свидетельствующих о необходимости изучения и развития данного вопроса, а также определяется необходимостью дальнейшего изучения в рамках развития коммуникативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка.

3. Монолог представляет достаточно развернутое высказывание от одного лица, состоящее из ряда предложений, соответственно характеризующиеся логическими и лингвистическими связями, имеющих смысловую завершенность.

4. Опоры служат вспомогательным инструментом обучающему на пути обладания свободной речью. Иными словами, на различных этапах обучения, учитывая сложность подачи материала, опоры помогают строить самостоятельные монологические высказывания. А постепенное снятие опор влечет за собой способность овладения полностью свободной речью на иностранном языке.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1. Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментальной работы

Анализируя злободневность поставленной проблемы, можно сделать вывод, что качественное формирование монологической речи является одной из основных целей обучения иностранному языку в школе.

Цель данной опытно-экспериментальной работы заключалась в разработке комплекса заданий по формированию монологической речи обучающихся в школе.

Учитывая наше предположение о развитии монологической речи на этапе среднего общего образования будет более эффективно при использовании разработанного комплекса заданий с использованием опор, где суть опытно-экспериментальной работы заключается в апробировании созданного комплекса заданий, направленного на формирование монологической речи обучающихся на этапе среднего общего образования.

В опытно-экспериментальной работе сочетаются черты метода опытной работы и методического эксперимента. Поскольку данный вид работы допускает "создание передового опыта", и включает основные элементы педагогического эксперимента.

Выделяют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Исследование, которое мы провели следует относить к естественному эксперименту, поскольку он проходил в действительных условиях для обучающихся. Была выделена «Экспериментальная группа» и «Контрольная группа».

Основной целью нашего опытно-экспериментального обучения явилась проверка достоверности выдвинутой гипотезы о том, что процесс

развития монологической речи будет протекать более успешно, если в процессе обучения использовать разработанный нами комплекс заданий.

Согласно цели нашего исследования и выдвинутой гипотезе были установлены текущие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определение этапов экспериментальной работы.
2. Выявление уровня сформированности монологических умений.
3. Раскрытие главных характеристик проверки результатов опытно-экспериментальной работы.
4. Проверка достоверности предположений о комплексе методических опор-заданий, который дает возможность повысить уровень монологической речи обучающихся среднего общего образования.

При построении опытно-экспериментальной работы мы отталкивались от нижеследующих положений:

1. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях согласно программе обучения английскому языку на этапе среднего общего образования.
2. Работа предполагала внесение изменений в учебный процесс согласно с целью и гипотезой работы.
3. Исследование подразумевало изучение эффективности разработанного комплекса заданий, направленных на развитие навыков монологической речи с использованием опор в среднем общем образовании.
4. Опытно-экспериментальное обучение проводилось на одном и том же составе учеников.

Опытно-экспериментальное обучение по формированию навыков монологического высказывания осуществлялось в 2019 году на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 1 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 14 обучающихся из 10-1 класса.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три стадии, на каждой из которых решались определенные задачи. Задачи приведены в Таблице 2.

Таблица 2 – Задачи, методы и предполагаемые результаты констатирующего, формирующего и обобщающего этапов исследования.

Этап	Задачи	Используемые методы	Предполагаемый результат
Констатирующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбрать экспериментальную и контрольную группы; 2. Разработать критерии оценки уровня сформированности навыков монологической речи обучающихся; 3. Выявить уровень сформированности монологической речи учащихся на этапе среднего общего образования. 4. Определить варьируемые и неварьируемые условия опытно-экспериментального обучения. 	Контроль; Анализ.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбраны контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы; 2. Определены условия; 3. Установлен исходный уровень монологической речи обучающихся.
Формирующий	Разработка и апробация комплекса заданий по формированию монологической речи с использованием опор.	Тестирование; Анализ; Самооценка; Систематизация.	Повышение уровня Навыков монологической речи.
Обобщающий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Итоговое тестирование; 2. Анализ результата опытно-экспериментальной работы. 	Тестирование; Анализ; Систематизация; Обобщение; Статистическая обработка полученных результатов.	Подтверждение выдвинутой гипотезы.

По завершении каждого из этапов данного учебного эксперимента осуществлялось проведение контрольных срезов с целью выявления исходного, текущего и конечного уровня обученности учащихся.

2.1.1. Выбор контрольной и экспериментальной группы

Были определены контрольная и экспериментальная группа для проверки выдвинутой гипотезы и решения первоначальной задачи констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Выбор КГ и ЭГ проводился на основе учета успеваемости обучающихся 10-1 и 10-2 классов по английскому языку. В роли основания для выбора представлена итоговая аттестация обучающихся за прошедший учебный год. Результаты аттестации учащихся 10-1 и 10-2 классов представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3 – Итоговые оценки учащихся 10-1 класса за 2019 учебный год

Фамилия и имя ученика	Итоговая оценка
1. Екимова Марина	5
2. Гаманьков Михаил	4
3. Исаев Кирилл	4
4. Лаврик Ксения	5
5. Липп Екатерина	5
6. Матяш Ксения	4
7. Набиулин Роман	5
8. Обозинская Мария	5
9. Редькин Сергей	5
10. Рустамова Юлия	3
11. Сакитова Айшат	5
12. Севастьянова Владислава	5
13. Сидорова София	5
14. Колчина Софья	4
Средний балл	4, 57

Таблица 4 – Итоговые оценки учащихся 10-2 класса за 2019 учебный год

Фамилия и имя ученика	Итоговая оценка
1. Важенина Екатерина	5
2. Великоредчанин Глеб	5
3. Гришко Елизавета	4
4. Исрафилова Дарина	5
5. Надеждин Игорь	3
6. Никольская Владислава	4
7. Орехова Злата	5
8. Павлова Дария	5
9. Солодникова Полина	5
10. Титов Герман	4
11 Чекалкина Мария	5
12. Шевелев Федор	4
13. Шаламов Илья	4
Средний балл	4,46

Количественный анализ подтверждает однородность этих групп, то есть практически равное количество учеников в каждой группе и практически равный средний балл успеваемости. Так, средний балл в 10-1 составил 4,6; в 10-2 – 4,5.

Качественный анализ данных показал, что в 10-1: пятерок – 9, четверок – 4, троек – 1. В 10-2: пятерок – 7, четверок – 5, троек – 1 (рисунок 1).

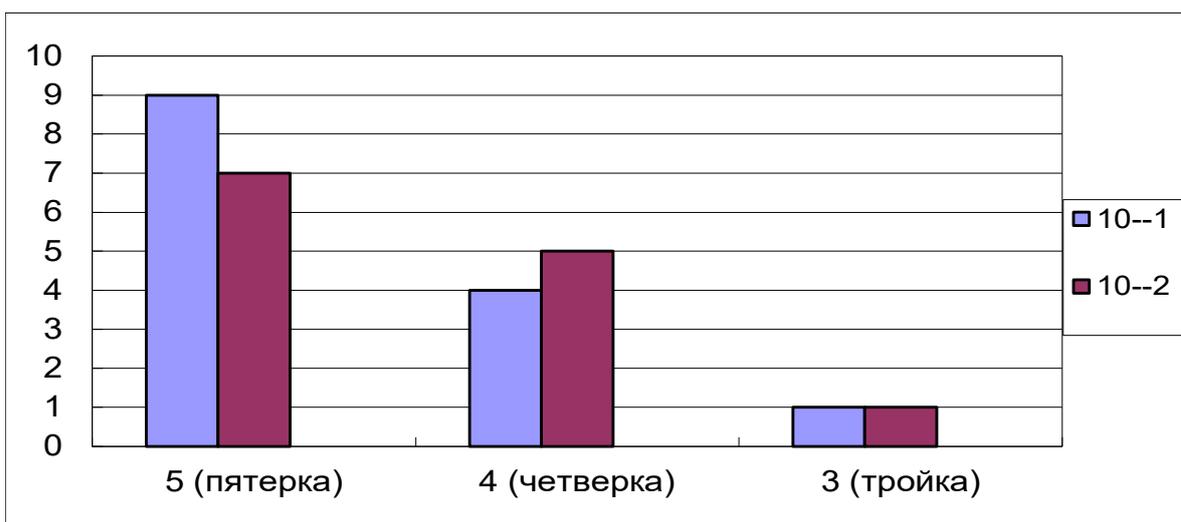


Рисунок 1 – Итоги учебного года по английскому языку в 10-1 и 10-2 классах

При сравнении двух групп, логично сделать вывод, что разница успеваемости незначительна. Итак, экспериментальную группу составили ученики 10-1 класса, в которой применялась специальная методика формирования социокультурной компетенции. В контрольную группу входили обучающиеся 10-2 класса, в которой реализовывалась традиционная методика, выступающая в качестве контрольного базиса, позволяющего оценивать эффективность примененной методики.

В экспериментальной группе опытно-экспериментальное обучение проводила студентка Ельгина Сабина Анатольевна, в контрольной группе – студентка Бурылова Наталья Евгеньевна.

2.1.2. Разработка критериев оценивания

Достоверность результатов исследования требует создания ее практического аппарата, иными словами критериев уровня сформированности монологических умений обучающихся на ступени среднего общего образования.

Критерий – это признак, на основе которого производится оценка. Показатель – это качественное описание критерия.

На данном этапе нами был проведен нулевой срез с целью определения уровня владения монологической речью в КГ и ЭГ. С этой

целью был разработана контрольная работа, которая включала 3 задания. Каждое из трех заданий было нацелено на выявление уровня владения монологической речью.

Данная работа включает в себя следующие виды упражнений:

Репродуктивные упражнения. Характерным типом данных упражнений представляет традиционный пересказ, при этом в методологической литературе он считается сознательной речевой деятельностью. Также при пересказе обучающийся употребляется весь ранее усвоенный лексико-грамматический материал. Для придания большей коммуникативности, имеет смысл варьировать задания, например:

- расскажите событиях так, будто бы вы были их участником;
- расскажите о герое так, будто вы были его лучшим другом.

Композиционные упражнения. В корреляции степени опоры ученика на его креативность, личный жизненный опыт и знания выделяют несколько видов устного высказывания. К ним относят рассказ на свободную или предложенную тему, высказывание своего мнения по пословице или фразеологизму.

Ситуативные упражнения. Проблемная условно речевая ситуация – это упражнения, экспозиция которых содержит некоторую внеречевую задачу. Углубляясь в проблему, обучающиеся подробно описывают пути ее умоглядного разрешения.

При осуществлении контроля следует исходить из уровней сформированности навыков и умений монологической речи. На репродуктивном уровне оценивается темп и точность воспроизведения, на репродуктивно-продуктивном кроме вышеназванного – объем высказывания и лингвистическая корректность и, а третьем – логика построения высказывания, умение грамотно начать, развернуть и закончить высказывание.

Задания нулевого среза приведены в Приложении 1.

Каждое задание оценивалось в 5 баллов. Следовательно, за выполненные 3 задания максимально-допустимый балл составлял 15 единиц. Баллы проставлялись в соотношении со степенью правильности выполнения каждого задания.

Соотношение оценок и баллов представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные показатели отношения оценок к баллам

Оценка	Баллы
5	12-15
4	8-11
3	4-7
2	<3

Результаты данного теста представлены в таблицах 6 и 7, которые дают возможность проследить на каком уровне сформированы навыки монологической речи в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 6 – Результаты проведенного теста в ЭГ

Список учащихся	Количество баллов	Оценка
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1. Екимова Марина	6	3
2. Гаманьков Михаил	9	4
3. Исаев Кирилл	13	5
4. Лаврик Ксения	8	4
5. Липп Екатерина	8	4
6. Матяш Ксения	14	5
7. Набиулин Роман	15	5
8. Обозинская Мария	6	3
9. Редькин Сергей	11	4
10. Рустамова Юлия	7	3
11. Сакитова Айшат	10	4
12. Севастьянова Владислава	5	3

Продолжение таблицы 6

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
13. Сидорова София	3	3
14. Колчина Софья	9	4
Средний балл и оценка:	8,8	3,8

Таблица 7 – Результаты проведенного теста в КГ

Список учащихся	Количество баллов	Оценка
1. Важенина Екатерина	13	5
2. Великоредчанин Глеб	15	5
3. Гришко Елизавета	8	4
4. Исрафилова Дарина	13	5
5. Надеждин Игорь	9	4
6. Никольская Владислава	7	4
7. Орехова Злата	10	4
8. Павлова Дария	4	3
9. Солодникова Полина	5	3
10. Титов Герман	7	4
11 Чекалкина Мария	4	3
12. Шевелев Федор	3	3
13. Шаламов Илья	9	4
Средний балл и оценка:	8,2	3,9

Для определения уровня сформированности монологической речи на английском языке мы использовали методику, согласно которой средний параметр определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценки балла. Так, оценка от 0 до 25% из 100% свидетельствует о низком уровне, а выше 75% говорит о высоком уровне формируемого

показателя. На основе анализа оценок теста мы определили уровень сформированности монологической речи у учащихся. Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень сформированности монологической речи

Класс	Кол-во учащихся	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. ЭГ	14	3	9	1
2. КГ	13	3	8	2

Результаты, которые мы получили, указывают на недостаточный уровень сформированности навыков монологической речи. Сравнив показатели ЭГ и КГ, мы можем сделать вывод, что показатели практически идентичные.

Сравнив данные двух групп, мы получили следующую диаграмму, отражающую разницу уровней владения монологической речью на английском языке (Рисунок 2).

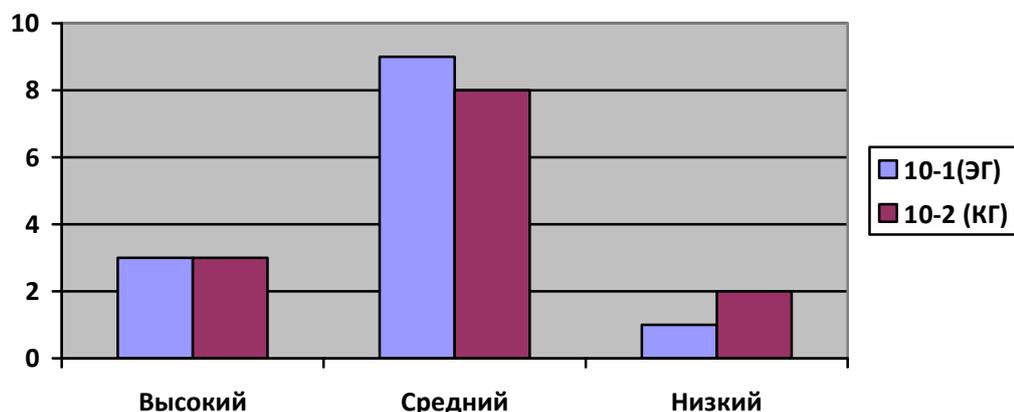


Рисунок 2 – Диаграмма распределения средних баллов по уровню сформированности монологической речи учащихся ЭГ и КГ в начале эксперимента

Ссылаясь на данные вышеуказанной таблицы, можно сделать вывод, что на начало эксперимента в ЭГ был средний, приближенный к низкому, уровень сформированности монологической речи.

2.1.3. Определение варьируемых и неварьируемых условий опытно-экспериментального обучения

В роли варьируемых условий эксперимента было установлено, что в КГ уроки проводились по методике, основанной на традиционном подходе, а в ЭГ было применено опытно-экспериментальное обучение.

К не варьируемым условиям относятся:

- Рассмотрение идентичного учебного материала для экспериментальной и контрольной групп;
- Постановка единых дидактических задач;
- Применение общих для групп контрольных проверочных материалов для определения уровня умений.

2.1.4. Оценка эффективности формирования навыков монологической речи

Для обработки данных экспериментального исследования были использованы методы математической статистики. Оценка эффективности сформированности монологических умений производилась из расчета среднего балла, где использовалась формула средней арифметической:

$$X = \sum x/n$$

n - произведение числа заданий на количество учащихся (численность совокупности). Значение полученного коэффициента >1 будет свидетельствовать об эффективности предложенной нами методики.

2.2 Методика развития навыков монологической речи

2.2.1 Анализ использованных учебников

- категория: УМК - бизнес-английский Laser Macmillan,
- автор (author): Malcolm Mann, Steve Taylor-Knowles,
- издательство (publisher): Macmillan,

- год (year): 2008-2012,
- язык (language): английский (English).

Новое издание популярного учебного курса Laser состоит из пяти уровней и может быть использовано для подготовки учащихся 6 -11 классов общеобразовательных учреждений к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку, а также международных экзаменов Cambridge English: Key, Preliminary, First. Laser предлагает сбалансированный подход к развитию умений и навыков в чтении, письме, говорении и аудировании в соответствии с уровнями Общеввропейской шкалы языковых компетенций (CEF A1 - B2).

Уровень B2 Upper Intermediate - Книга для учащегося с CD-ROM и кодом доступа к Интернет-ресурсу Laser Practice Online - состоит из 12 тематических разделов, нацеленных на развитие основных навыков овладения английским языком. Содержание Книги для учащегося представлено так, чтобы обеспечить подготовку учащихся к сдаче государственных экзаменов в 9 и 11 классах и международного экзамена Cambridge English: First. CD-ROM содержит дополнительные задания по работе с лексикой, грамматикой и задания экзаменационного образца.

При обучении иностранным языкам, а в частности английскому языку, на этапе среднего общего образования должно учитывать подготовку учащихся на ранних стадиях обучения, а также – быть переходным звеном к следующей стадии обучения, которое обучающиеся осваивают в выпускном, одиннадцатом, классе.

Основной задачей в 10 классе является дальнейшее развитие и совершенствование навыков монологической речи.

В соответствии с требованиями стандартов очень большое место уделяется развитию говорения и его компонентов: монологической и диалогической речи.

УМК – бизнес-английский Laser Macmillan представляет ряд заданий на развитие и совершенствование монологической речи. К подобным упражнениям относятся следующие:

- say which of the two statements below you agree with most, giving reasons;
- read the text and answer the questions;
- have your say;
- speaking games;
- make a story.

А также ко вниманию обучающихся относятся различные упражнения с использованием опор и ситуативные речевые упражнения.

2.2.2. Развитие возрастных особенностей старшеклассников

При развитии монологической речи следует учитывать индивидуально-возрастные особенности обучающихся, а также лингвистические и дискурсивные особенности текстов.

Обучающиеся на ступени среднего общего образования являются готовыми к выполнению умственной деятельности взрослого человека. Когнитивные процессы становятся более гибкими, при этом когнитивное развитие на порядок опережает личностное развитие.

Подростки могут делать общие выводы на основе частных умозаключений и, наоборот, переходить к частному на базе общего, т.е. способность к дедукции и индукции. Важнейшее умственное приобретение подросткового возраста – это умение оперировать гипотезами.

Внимание – избирательная направленность восприятия человеком на тот или иной объект.

Для стимуляции внимания комплекс упражнений должен учитывать:

- смену видов деятельности, темп выполнения заданий и упражнений;

– постановку заданий, направленная на поиск, оценку для последующего использования конкретной ситуации;

– соотносить форму и содержание;

– различные виды заданий в условиях быстрого темпа работы.

Внимание теперь более избирательное, тесно связано с направленностью интересов. Объём внимания и его интенсивность с возрастом становится более развитым.

Память – это общее обозначение для комплекса познавательных способностей и высших психических функций по накоплению, сохранению и воспроизведению знаний и навыков.

Различают произвольное и произвольное запоминание. Продуктивность произвольного запоминания предусматривает направленности на логическое группирование и разнообразие видов ментальной деятельности, что влечет применение схем, таблиц, цепочек слов и т.д. Произвольное запоминание должно присутствовать во всех этапах формирования социокультурной компетенции. Для улучшения механизмов памяти следует брать во внимание следующие аспекты:

– смыслом данного вида упражнений есть, поступающая в оперативную память, информация, которая в следствии подвергается произвольному запоминанию;

– большое количество упражнений, которое позволяет закреплять языковые средства;

– высокий уровень интеллектуальной/умственной активности обучающихся;

– постановка задачи требует, чтобы целью действий выступал изучаемый материал;

– необходимость зафиксировать в вербальной письменной форме результат;

– важно сочетать задания, направленные на произвольную и произвольную память;

– применение средств наглядности: фото- и видеоматериалов, схем, таблиц и т.д.

Мышление – психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, высшая форма творческой активности человека, а также процесс поиска и открытия нового.

Основными параметрами процесса мышления составляют:

- обобщенное и опосредованное отражение действительности;
- связь с практической деятельностью;
- неразрывная связь с речью;
- факт существования проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

Мышление подростков старше-школьного возраста предполагает завершающую ступень зрелости. Оно оказывается детализирующим и генерализирующим одновременно.

Они обладают достаточным уровнем абстрагирования и обобщения, устойчивостью внимания, а также логической памятью.

Следующим образом, было установлено по материалам, изданными зарубежными и отечественными исследованиями, для обучающихся старшего звена, владеющие достаточными творческими возможностями, присуще данные характеристики:

- острое ощущение индивидуальности;
- присутствие спонтанных решений;
- желание полагаться на свои собственные ресурсы;
- эмоциональная гибкость;
- цель самостоятельной работы;
- самоуверенность и настойчивость.

2.1.4. Методика по формированию монологической речи с использованием опор

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2 недель на основе разработанными нами заданиями. Разработанная нами методика по формированию навыков монологической речи включает:

- нулевой срез для определения уровня сформированности навыками монологического высказывания;
- комплекс заданий, направленный на совершенствование навыков монологической речи, с использованием опор;
- на обобщающем этапе нашего исследования был проведён в обеих группах итоговый срез, с целью выявления изменений уровня развития монологической речи.

На следующем этапе проведения опытно-экспериментальной работы, в экспериментальной группе использовался разработанный нами комплекс упражнений, направленный на развитие монологической речи, где главным компонентом содержания обучения является высказывание. Таким образом в ходе опытно-экспериментальной работы были применены опоры следующего типа:

1. Лексико-грамматические таблица (ЛГТ).
2. Карта прогноза (Prediction Chart).
3. Таблица.
4. Карта рассказа (Story Map).
4. Логико-смысловая модель (ЛСМ).
5. Цитата/афоризм.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на основе темы “Technology” УМК Laser B2.

Лексико-грамматическая таблица

Обучающимся была предложена лексико-грамматическая таблица (ЛГТ). Такие таблицы создаются следующим образом: в них должны

группироваться новые слова, которые раскрывают актуальную тему. Так учащиеся улучшают качество своих лексических навыков. Но эта таблица является и грамматической. Поэтому лексические единицы должны быть представлены таким образом, чтобы обучающиеся смогли употребить именно то грамматическое явление, которое является актуальным на текущий момент. В данной работе приведена пройденная обучающимися ранее лексика по теме Technology и способы выражения будущего времени, а также такие грамматические времена, как Future Perfect Simple и Future Perfect Continuous.

Задание приведено в таблице 9.

Таблица 9 – Technological devices

<p>1. ... will be / must be</p> <p><i>useful</i></p> <p><i>handy</i></p> <p><i>fast-working</i></p> <p><i>light</i></p> <p><i>well-equipped</i></p> <p><i>easy to deal with</i></p> <p><i>nuanced</i></p> <p><i>helpful</i></p> <p><i>smart</i></p> <p><i>automatized</i></p>	<p>2. We are going to use new appliances...</p> <p><i>in our houses</i></p> <p><i>at school</i></p> <p><i>in everyday life</i></p> <p><i>in the vacation</i></p> <p><i>in the holiday camp</i></p> <p><i>on the way to work</i></p> <p><i>at work</i></p> <p><i>during shopping time</i></p>
<p>3. By the year 2050...</p> <p><i>We'll have stopped using notes and coins.</i></p> <p><i>We'll have done our shopping with digital money.</i></p> <p><i>We'll have flown around in solar-powered cars, which can fly.</i></p> <p><i>We'll have used rechargeable batteries for mobile devices.</i></p> <p><i>We'll have had a searching engine in our sunglasses.</i></p>	<p>4. ... might help me with ... because ...</p> <p><i>homework / it solves tasks</i></p> <p><i>housework / it cleans/washes automatically</i></p> <p><i>everyday routine / it makes our life easier</i></p> <p><i>keeping food fresh for years / it constantly works</i></p> <p><i>driving a car / it makes us feel safe</i></p>

Каждый блок — это модель, в которой указывается, как функционирует группа слов, в блоке также отражено и грамматическое явление. Первый блок называет или обозначает явление. Второй и третий блоки отвечают на вопросы «где? что возможно будет?», а последующий блок — на вопрос «почему?», позволяя комбинировать речевые единицы в условно-речевых и речевых упражнениях.

Примеры работы с таблицей - Первый блок.

1. What is a good appliance like? Use the word combinations from the first box of the table.

2. Say why you appreciate your device (a phone or a tablet). — I appreciate my ... because it is ...

3. Say according to the pattern. — My device is the most

4. Say according to the pattern — My ... is more ... than ... is.

5. Criticize your app and say — My app is not as ... as ... is.

Второй и третий блоки предполагают ряд подстановочных упражнений.

1. Where do people usually use their apps or devices?

2. What will people have done by 2050?

3. Say according to the pattern. — I'm lucky to use ... because ... (use the model from the third box).

It is important that my device ... (use the third box).

Большое место должно уделяться упражнениям на стадии комбинирования (все блоки).

1. Create a portrait of an ideal appliance, using the table (предполагается использование лексических единиц из всех блоков таблицы).

2. Explain what functions a device must have to be ideal.

3. They say: « Technical progress is always harmful for the environment.». Do you agree with the statement?

Back up your opinion.

Карта прогноза (Prediction Chart)

Данный вид опор формирует прогностические навыки обучающихся, т.е. развивает мышление, формирует умение анализировать, предсказывать, сравнивать различные события и поступки. На первоначальном этапе, учитель дискутирует с классом на тему статьи или текста. Учащиеся пытаются спрогнозировать содержание текста по названию. Они могут высказывать свои предположения о главной мысли статьи, анализируя название. Учащиеся заполняют колонку в таблице «What I predict». После прочтения, обучающиеся должны сравнить действительную информацию текста и их ожидания. Цель подобного рода заданий - вызвать интерес к чтению и текущей теме урока. Заполняя эту карту, учащиеся учатся анализировать сходство и различия, сравнивать схожие описания и события. Эта карта заполняется индивидуально или в малых группах с последующим обсуждением в классе, т.е. коллективно (Таблица 10).

Look at the headline and guess what is this text about? Work in pairs and fill in the column “what I predict”.

Таблица 10 – Карта прогноза

	<i>What I predict</i>	<i>What actually is</i>
<i>Paragraph I</i>		
<i>Paragraph II</i>		
<i>Paragraph III</i>		

Then read the text and fill in the column “What actually is” and discuss your predictions and the real information. Do you have something in common or not? Why?

Таблица

Данный вид опоры является одним из самых распространенных и простых. Обучающиеся заполняют таблицу согласно ее шапке и критериям по предложенному аудио-, видеоматериалу, также это может быть представлено в виде наглядного текста. После

заполнения таблицы, ученик строит свое собственное высказывание / речь по теме опираясь на данные в таблице 11.

Listening: “where did they come from?”

Angela Stewart looks at four everyday items we take for granted and asks: “where did they come from?”. Listen and fill in the table. Then tell about each invention according to the table with some additional information: How important were each of these inventions? How different would the modern world be if they had not been invented?

Таблица 11 – Where did they come from

	<i>Inventor(s)</i>	<i>Date invented</i>	<i>Place invented</i>
<i>The Safety Pin</i>			
<i>The Ice-Cream Cone</i>			
<i>Correction Fluid</i>			
<i>The Tin Opener</i>			

Карта рассказа (A story map)

После прочтения или прослушивания рассказа или просмотра видеоролика учащиеся заполняют карту, заранее заготовленную учителем, в которой отражены основные элементы предлагаемого материала. Это задание можно выполнять как индивидуально, так и в группах или коллективно. Такая карта служит хорошей опорой для дальнейшего обсуждения, написания изложения или дальнейшего творческого задания, по усмотрению учителя. При этом, карту рассказу можно составлять как устно, так и письменно: это находится в прямой зависимости от уровня

владения иностранным языком у обучающихся и конкретной цели, которую ставит преподаватель (Таблица 12).

You will watch a video “A New Trends Unfolds”. Fill in a story map. Retell the text with the help of the table in groups and say what is your opinion like?

Таблица 12 – Карта рассказа

<i>The setting</i>		
<i>The general topic</i>		
<i>Statements of the:</i>		
• <i>Opinion 1</i>		
• <i>Opinion 2</i>		
<i>Story theme / solution of the problem</i>		
<i>Values brought out of the video</i>		

Логико-смысловые модели (ЛСМ)

Хотелось бы остановиться и на применении логико-смысловых моделей (ЛСМ) при самостоятельной работе учащихся на уроке иностранного языка. Благодаря ЛСМ есть возможность использовать почти все виды речевой деятельности. При этом, соблюдается основной принцип данного подхода: в центре обучения находится обучающийся и его учебная деятельность. А также организация деятельности в разнообразных дает возможность реализовать коммуникативные ситуации (Рисунок 3).

Р. А. Аткинсон полагает, что данный вид преподнесения материала затрагивает различные аспекты продуктивного мышления. Благодаря запрограммированной системной переработке информации мышление приобретает свойства системности. С наглядным представлением знаний на естественном языке в свернутом виде поддерживаются механизмы

памяти и улучшается контроль информации. Важно отметить, что в этом случае улучшается межполушарный «диалог», потому что правое полушарие накапливает внешний опыт, а свойства изучаемого объекта задаются левым полушарием, и правое полушарие помогает левому оперировать признаками [Аткинсон Р.А. Человеческая память и процесс обучения. Москва, 1981. с. 248].

Look at the model: according to the scheme make up a short speech about one of the appliances. (Use all four directions)

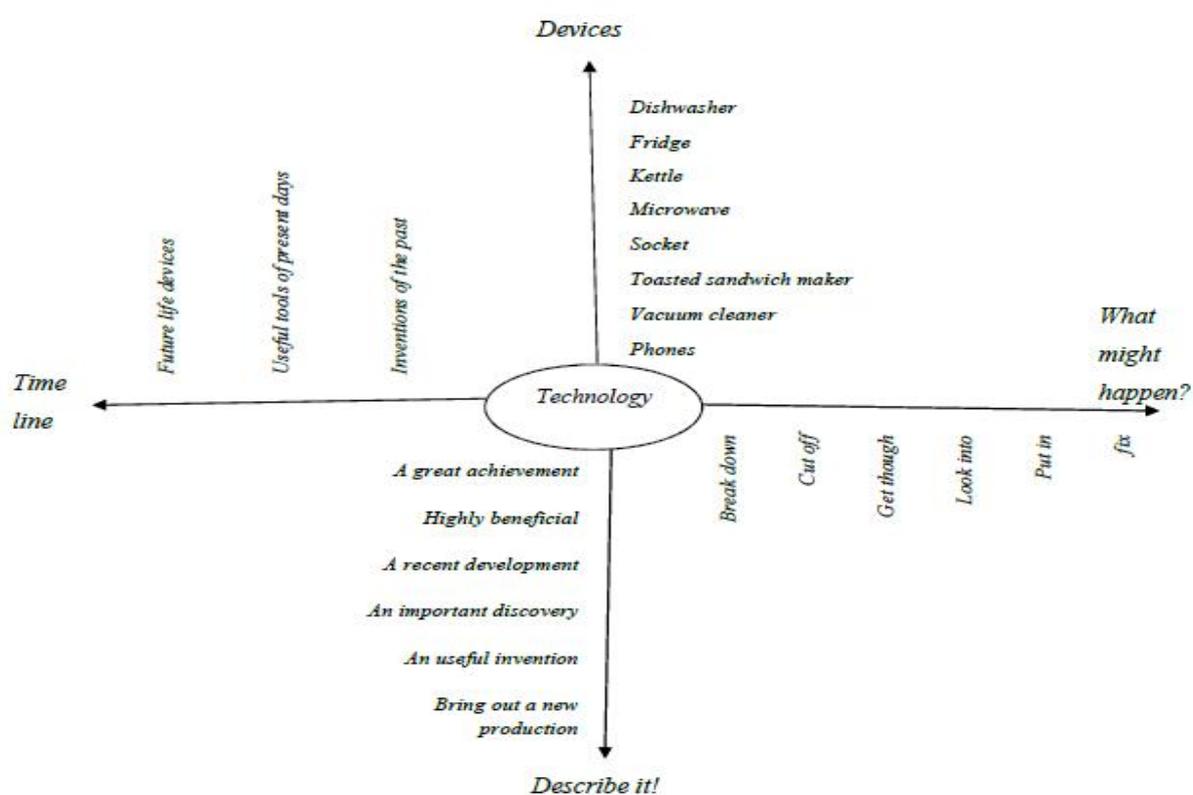


Рисунок 3 – Лексико-смысловая модель

Цитата / афоризм

Данный вид опоры является одним из видов продуктивных упражнений, дающий широкую возможность для демонстрации усвоенного лексического и грамматического материала по актуальной теме. Обучающимся на завершающем этапе предлагается цитата / высказывание / афоризм по текущей теме и, таким образом, обучающийся

имеет шанс проиллюстрировать знания и умения уже практическими навыками.

Comment on the statement: “Science of today is the technology of tomorrow”

Данные по организации урока совершенствования монологической речи на иностранном языке с применением опор представлены в виде технологической карты урока.

Технологическая карта урока

Урок № 14.

Тема урока: technology.

Тип урока: структура комбинированного урока (урок комплексного применения знаний, умений и усвоение новых знаний).

Цель урока:

Обучающиеся умеют развернуто высказываться по теме Technology, строить краткие и более расширенные монологические высказывания.

Планируемые результаты:

1. Предметные:

- закрепление лексического материала по теме;
- закрепление грамматического материала (способы выражения будущего времени);
- совершенствование навыков говорения;
- развитие навыков построения монологического высказывания.

2. Знать:

- лексический материал по теме;
- грамматический материал по теме.

3. Уметь:

- использовать лексический материал в устной и письменной речи;
- развитие умений говорения, навыков общения, слушания;
- вычленять главное из прочитанного, услышанного, увиденного.

4. Владеть:

- лексическим и грамматическим материалом;
- монологической речью.

5. Личностные:

– развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.

6. Метапредметные:

– овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления;

– формирование умения планировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;

– расширение знаний в области научно-технического прогресса.

Межпредметные связи: география, информатика, страноведение, история.

Ресурсы: Laser B2, Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles, MACMILLAN.

Оснащение / оборудование: интерактивная доска, проектор, презентация.

Технологическая карта урока с применением опор представлена в таблице 13.

Таблица 13 – Технологическая карта урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Формируемые УУД
1	2	3	4
1. Работа с лексико-грамматической таблицей	<p>Today we are going to revise topic “Technology” and we are going to improve our speech skill! Let us start with an interesting task. You can see a table and some questions on the board, you need to do the tasks using this prompts. For example: What is a good appliance like? Use the word combinations from the first box of the table.</p> <p>Where do people usually use their apps or devices? Use the word combinations from the second box.</p> <p>Режим работы: фронтальный</p>	<p>Внимание направлено на слайд с заданием, учащиеся ознакомились с предложенной таблицей, отвечают на вопросы.</p> <p>A phone must be fast working.</p> <p>A good TV must be smart.</p> <p>The future vacuum cleaner will be automatized.</p> <p>People use their devices practically everywhere. They use them at home, on the way to work, at school... etc.</p>	<p>1. Коммуникативные: слушать и адекватно реагировать, обмениваться мнениями, активизация речевой деятельности, вхождение в иноязычную среду.</p> <p>2. Личностные: формировать ответственное отношение к учебе, позитивное отношение к общению на иностранном языке.</p> <p>3. Познавательные: активизация ранее пройденного материала.</p> <p>4. Регулятивные: осуществлять само- и взаимоконтроль подготовки к уроку, быстро моделировать высказывания на основе предложенных материалов.</p>
2. Prediction Chart	<p>Nice job! And we are working further. Look at the headline and guess what is this text about? Work in pairs and fill in the column “what I predict”. You have 2 minute to complete the task.</p> <p>Then read the text and fill in the column “What actually is” and discuss your predictions and the real information.</p> <p>Now it is time to compare. Do you have something in common or not? Why?</p> <p>Режим работы: в парах</p>	<p>Выполняют задание учителя, заполняют таблицу.</p> <p>Обмениваются мнениями.</p> <p>По команде учителя, ученики начинают читать текст и заполнять вторую колонку таблицы. Затем Обучающиеся в парах сравнивают свои ожидания и реальную информацию</p>	<p>1. Коммуникативные: формировать свое мнение по конкретной теме, сравнивать и оценивать соответствие ожиданий и реальных данных.</p> <p>2. Личностные: установить связи между целью учебной деятельности и ее мотивом.</p> <p>3. Познавательные: уметь употреблять теоретический и лексический материал по теме.</p> <p>4. Регулятивные: сконцентрироваться на выполняемой деятельности.</p>

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
<p>3. Аудирование с опорой на таблицу</p>	<p>It is time to do the listening task. Angela Stewart looks at four everyday items we take for granted and asks “where did they come from?”. Listen and fill in the table.</p> <p>Then tell about each invention according to the table with some additional information: How important were each of these inventions? How different would the modern world be if they had not been invented? Режим работы: фронтальный</p>	<p>Слушают аудиоматериал. Заполняют таблицу.</p> <p>Рассказывают об изобретении, опираясь на заполненную таблицу. Отвечают на вопросы учителя</p>	<p>1. Коммуникативные: выбор языковых средств в зависимости от конкретных ситуаций речевого иноязычного общения. 2. Личностные: развитие памяти обучающегося, фиксация информация, вычленение главного из общего. 3. Познавательные: выстраивать грамотную речь, моделировать гипотетическую ситуацию. 4. Регулятивные: при выполнении речевых действий, демонстрировать умение развернуто отвечать по теме.</p>
<p>4. A Story Map</p>	<p>You will watch a video “A New Trends Unfolds”. Fill in a story map. Retell the text with the help of the table in groups and say what is your opinion like? Which opinion do you support? Pay attention on the headline “solution of the problem” – how can we solve this problem? Режим работы: в группах</p>	<p>Учащиеся смотрят видео материал, заполняют карту. После чего переходят к обсуждению с помощью опор</p>	<p>1. Коммуникативные: осуществлять учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, выход на устное высказывание, выражение своего мнения. 2. Личностные: формировать готовность к саморазвитию и самообразованию. 3. Познавательные: постановка учебной коммуникативной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и того, что предстоит освоить. 4. Регулятивные: принимать учебную задачу, умение работать в команде.</p>

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
<p>5. Логико-смысловая модель</p>	<p>Look at the model: according to the scheme make up a short speech about one of the appliances. (Use all four directions) For example: dishwashers are useful tools of present days. It is a great achievement for our everyday routine. It helps us to make it easier. If your dishwasher is broken down, you definitely need to fix it and use it further. Режим работы: в группах</p>	<p>Учащиеся знакомятся с моделью. В группах составляют небольшие монологические высказывания по теме.</p>	<p>1. Коммуникативные: адаптация к коммуникативной ситуации, умение использовать разговорные клише, рассуждать и сравнивать. 2. Личностные: желание осваивать новые виды деятельности. 3. Познавательные: знакомство с видами бытовой техники, нахождение им применения в современных реалиях жизни. 4. Регулятивные: умение сосредоточиться на выполнении речевых действий.</p>
<p>6. Цитата</p>	<p>Comment on the statement: “Science of today is the technology of tomorrow”. I give you 5 minutes to think over this statement. Then you should discuss your opinions with your seatmate. Режим работы: в парах</p>	<p>Формируют свое мнение по проблеме, продумывают свою речь. Приступают к обсуждению и обмену мнениями</p>	<p>1. Коммуникативные: комплексное применение всех наработанных за занятие ЗУМов в виде свободного высказывания без опоры на дополнительные источники. 2. Личностные: расширение знаний по теме, формирование личностной позиции по данному вопросу 3. Познавательные: обобщать результаты деятельности, структурирование знаний. 4. Регулятивные: осуществлять само- и взаимооценку.</p>

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

2.3.1. Эффективность методики

Задачей опытно-экспериментальной работы являлась проверка действенности созданного комплекса заданий с применением опор, направленный на формирование монологической речи. Далее необходимо было подтвердить вышеупомянутую гипотезу и сформулировать вывод по итогам практического применения данного комплекса упражнений.

В течении исследовательской работы проводилось три контрольных среза:

1. Нулевой срез, характеризующий исходный уровень сформированности компетенции.

2. Итоговый срез, отражающий результаты апробации комплекса заданий по формированию социокультурной компетенции.

3. Отсроченный, или поститоговый, срез, который дает возможность выявить остаточные знания, умения и навыки, после проведения опытно-экспериментального обучения.

По завершению опытно-экспериментального обучения обучающихся на основе методики развития монологической речи с применением опор был проведен итоговый срез, с целью изменения уровня владения данными умениями.

В ходе итогового контроля учащимся была предложена контрольная работа, результаты которой представлены в сводной таблице. Задания итогового среза приведены в приложении 2. Каждое задание оценивалось в 5 баллов. Таким образом, за выполнение 3 заданий максимально можно было получить 15 баллов. Баллы проставлялись в соответствии со степенью правильности выполнения данных заданий. Результаты приведены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты теста итогового контроля ЭГ

Список учащихся	Количество баллов	Оценка
1. Екимова Марина	9	4
2. Гаманьков Михаил	10	4
3. Исаев Кирилл	13	5
4. Лаврик Ксения	11	4
5. Липп Екатерина	12	5
6. Матяш Ксения	15	5
7. Набиулин Роман	15	5
8. Обозинская Мария	8	4
9. Редькин Сергей	13	5
10. Рустамова Юлия	8	4
11. Сакитова Айшат	10	4
12. Севастьянова Владислава	8	4
13. Сидорова София	8	4
14. Колчина Софья	10	4
Средний балл и оценка:	10,7	4,3

Общий средний балл в ЭГ после проведенного курса по специальной методике составил 10,7, на начальном этапе показатель был равен 8,8. Полученные результаты дают право полагать, что средние показатели улучшились на 1,08%, а средняя оценка улучшилась на 1 балл (0,5). Это характеризует усовершенствование монологических навыков в ЭГ и свидетельствует о росте рассматриваемых умений.

Ниже приведена диаграмма, отражающая качественные изменения уровня сформированности монологической речи ЭГ на формирующем этапе исследования «до» и «после» проведения эксперимента.

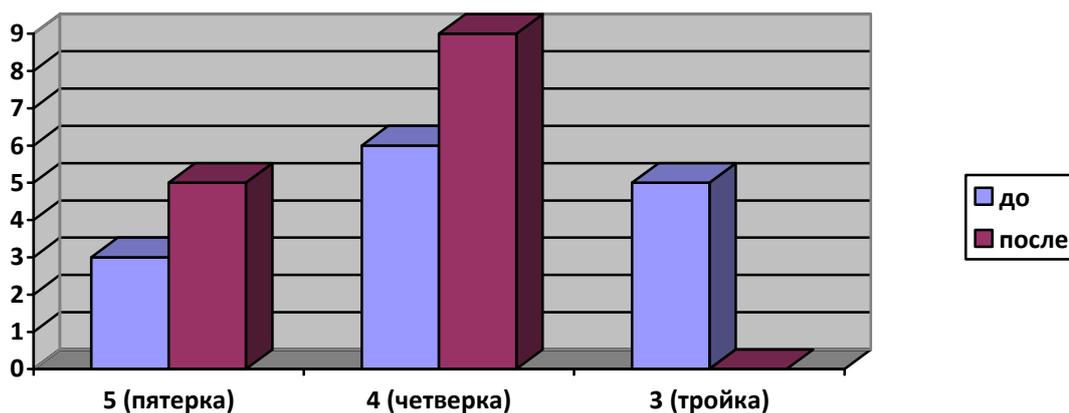


Рисунок 4 – Диаграмма распределения средних баллов по уровню формирования монологической речи учащихся ЭГ на формирующем этапе эксперимента

В Таблице 15 приведены показатели итогового контроля КГ.

Таблица 15 – Результаты итогового контроля КГ

Список учащихся	Количество баллов	Оценка
1. Важенина Екатерина	13	5
2. Великородчанин Глеб	14	5
3. Гришко Елизавета	11	4
4. Исрафилова Дарина	13	5
5. Надеждин Игорь	11	4
6. Никольская Владислава	8	4
7. Орехова Злата	10	4
8. Павлова Дария	8	4
9. Солодникова Полина	7	3
10. Титов Герман	6	4
11. Чекалкина Мария	9	4
12. Шевелев Федор	6	3
13. Шаламов Илья	9	4
Средний балл и оценка:	9,6	4,0

Средний балл в КГ составлял 8,2 на начальном этапе, теперь он вырос и составляет 9,6, что ниже показателя ЭГ. Следовательно, в контрольной группе положительная динамика не так характерно выражена, как в экспериментальной группе. Ниже приведенная диаграмма иллюстрирует вышесказанное.

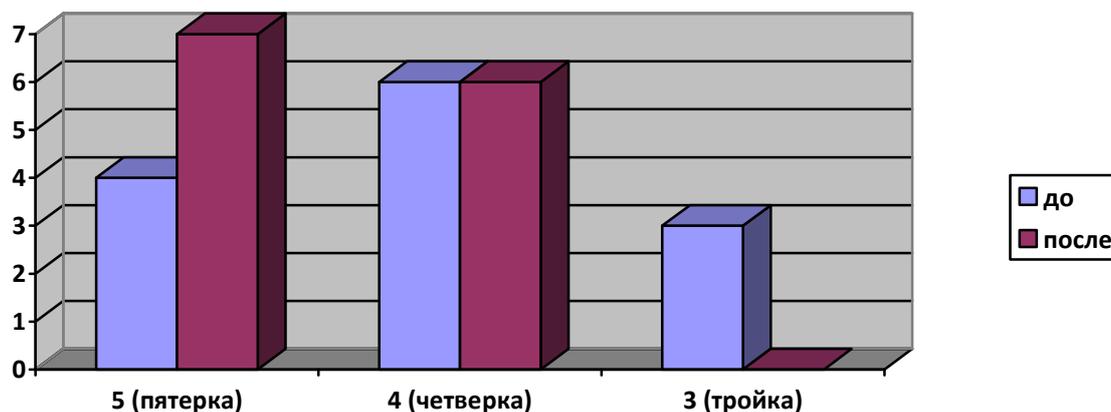


Рисунок 5 – Диаграмма расположения средних баллов по уровню сформированности монологической речи обучающихся КГ на формирующем этапе исследования

Разница в показателях ЭГ и КГ составляет 0,3 балла. Положительные изменения наглядно проиллюстрированы. Среднее значение по всем показателям возросло, что характеризует рост развития социокультурной компетенции. Сравнивая полученные данные, есть возможность сделать вывод о том, что после проведения опытно-экспериментальной работы ученики ЭГ справились с заданиями среза, тем самым показав прогрессивные результаты.

Для определения действенности разработанного комплекса заданий, мы использовали метод математической статистики:

Где «Кэг» - средний балл в ЭГ, а «Ккг» - средний балл в КГ. $K > 1$ служит основой для того, чтобы полагать, что разработанный комплекс заданий реализован эффективно.

Итак, по завершении итогового тестирования К составил 1 единицу, и это становится доказательством успешности применения комплекса заданий.

2.3.2 Отсроченный срез

Для проверки уровня закрепления приобретенных умений был проведен отсроченный или поститоговый срез. Данная работа заключалась в выявлении текущего уровня владения исследуемыми монологическими умениями. Отсроченный срез располагается в приложении 3. Результаты отсроченного среза представлены в таблице 12.

Таблица 16 – Результаты отсроченного среза в ЭГ и КГ

Группа	Кол-во человек	Оценка «5»		Оценка «4»		Оценка «3»		Ср. оценка
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	
ЭГ	14	6	43	8	57	–	–	4,4
КГ	13	4	31	6	61	3	8	4,1

Данные показатели дают возможность сделать вывод об улучшении уровня приобретенных умений. Таким образом, результаты отсроченного среза улучшились на 0,1 в ЭГ по сравнению с итоговым срезом, что свидетельствует об усвоении материала и развития монологической речи. Из выше сказанного следует, что наша гипотеза о том, что процесс развития коммуникативной компетенции, а в частности монологических умений, проходит более эффективно, если будут способствовать различного рода опоры, разработанные в комплексе заданий, подтвердилась на практике.

Выводы по 2 главе

1. Проведенное опытно-экспериментальное обучение подтвердило правильность выдвинутой гипотезы о том, что процесс развития коммуникативной компетенции, а в частности монологических умений, проходит более эффективно, если будут способствовать различного рода опоры, разработанные в комплексе заданий.

2. Примененное опытно-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях. На базисе оперирования объективными данными были сформированы контрольная и экспериментальная группы

3. Итоги констатирующего этапа эксперимента проиллюстрировали, что развитие монологической речи исполняется в недостаточной мере. Нужен комплекс заданий, на дополнительной основе, который обеспечит ее развитие и дальнейшее формирование.

4. Формирующий этап исследования говорит о том, что развитие монологической речи происходит более плодотворно на базе подготовленного комплекса заданий с применением опор. Он позволил учащимся достигнуть более высокого уровня владения монологической речью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Опора, как модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания, служит продуктивным вспомогательным средством для построения монологического высказывания.

2. Был разработан комплекс заданий, реализованный в ходе опытно-экспериментального обучения, которое подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

3. Процесс развития коммуникативной компетенции, а в частности монологических умений, проходит более эффективно, если будут способствовать различного рода опоры, разработанные в комплексе заданий.

4. В результате внедрения разработанного и примененного комплекса заданий ученики продемонстрировали сформированность коммуникативной компетенции, в частности, высокий уровень монологической речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ideology: A Multidisciplinary Approach / Teun A. van Dijk. – London: SAGE Publications INC, 2000. – 296 p. – ISBN 0-7619-5654-9.
2. Laser Macmillan : Student Book : B2 Upper intermediate / Steve Taylor-Knowles, Malcolm Mann. - Oxford : Macmillan, 2012 – 168 p.
3. Алхазашвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазашвили. – Москва : Просвещение, 2001 – 334 с. - ISBN 5-09-000225-8.
4. Андреевская-Левенстерн Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе / Л.С. Андреевская-Ливенстерн. – Москва : Просвещение, 1983. - 222 с. - ISBN 5-7695-0672-5.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М., Высшая школа, 1966г. – 256 с. – ISBN 975-845-05-3451-5.
6. Аткинсон Р.А. Человеческая память и процесс обучения / Р.А. Аткинсон. – М., Прогресс, 1981. - 528 с.
7. Избранные педагогические труды : учеб. пособие / М. Ю. Бабанский, Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев [и др.] ; – М. : Педагогика, 1989. – 558 с. - ISBN 5-7155-0174-1.
8. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранного языка / П.К.Бабинская, Т.П. Леонтьева – Минск : Выш. шк., 2017. - 239 с. - ISBN 978-985-06-2817-6.
9. Бим. И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1977. - 288 с.
10. Бойко В. П. Профессионально-ориентированная методика формирования учебных умений у студентов I курса факультетов иностранных языков на материале английского языка : дис. ... канд. пед.

наук. Липецк, 1996 / Бойко Вера Павловна ; науч.рук. В.П. Кузовлев ; ЛГПИ. – Липецк, 1993. – 17 с.

11. Вайсбурд М.Л. Ситуативная роль как методическое понятие / М. Л. Вайсбурд, М.А. Ариян / Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – 23 с.

12. Вайсбурд М.Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / М.Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 2001- 278 с.

13. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций. Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам / М.Л. Вайсбурд. – М.: МГУ, 1981 г. – 386 с. - ISBN 5-86866-158-3.

14. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с. – ISBN 5-699-03524-9.

15. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев. – Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.

16. Гальскова Н. Д. Теория Обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. Заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 336 с.

17. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 192 с. ISBN 5-7695-2969-5.

18. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с. - ISBN 5-7695-1381-0.

19. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В.Ляховицкий, А.А. Миролюбов [и др.] — М.: Высш. школа, 1982. — 373 с.
20. Гурвич П. Б. Обучение неподготовленной речи / П.Б. Гурвич. — Иностранные языки в школе. — 2012. №8. — 11-17 с.
21. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 156 с. — ISBN 978-5-98704-069-8.
22. Каменская О.Л. Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. — М.: Высшая школа, 1990. — 152 с. — ISBN 5-06-000246-2.
23. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. — Москва : Высшая школа, 1982. — 141 с.
24. Кодола, Н.В. Интервью: Методика обучения. Практические советы / Н.В. Кодола. — М.: Аспект-Пресс, 2012. — 174 с. — ISBN 978-5-7567-0605-5.
25. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. — М.: Academia, 2004. — 258. - ISBN 5-7695-0672-5.
26. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. — Минск, ТетраСистемс, 2011. - 303 с. - ISBN 978-5-9925-0059-2.
27. Лернер И.Я. Дидактические основы методов / И.Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
28. Мазо М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков) / дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Владимировна Мазо. — Саратов, 2000. — 198 с.

29. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбов. – Обнинск : Титул, 2010. – 463 с. – ISBN 978-5-86866-524-0.

30. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. — 224 с. — ISBN 5-09-001010-2.

31. Миролюбов А.А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А.А. Миролюбов. – Москва : Просвещение, 1967. – 504 с. – ISBN 5-67-9736738-3.

32. Миролюбов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбов. – Москва : Просвещение, 1981. – 456 с. – ISBN 5-23-3564782-5.

33. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – ISBN 5-09-000707-1.

34. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.

35. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. – Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж. гос. пед. ин-т. - Воронеж : ВГПИ, 1975. - 283 с. – ISBN 5-87563793-015-4.

36. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 638 с. – ISBN 978-5-222-15995-8.

37. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с. – ISBN 5-09-001602-X.

38. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с. - ISBN 5-7695-0445-5.

39. Подласый И.П. Педагогика. Теория и технологии воспитания / И.П. Подласый. – М.: Владос. – 2007. – 463 с. - ISBN 978-5-691-00533-6.

40. Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы : дис. ... пед. наук : 13.00.02 / Попова Эльмира Ибрагимовна; Санкт-Петербург, 1985. – 220 с.

41. Профессиональное образование. Словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова, И.Г. Лебедева – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – ISBN 5-89714-013-8.

42. Рогова Г.В., Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова – М.: Просвещение, 1991. — 287 с. – ISBN 5-09-001029-3.

43. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации и Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования: Федеральный закон №273-ФЗ: [принят Государственной Думой 26.12.2013: согласно приказа Министерства образования и науки России 29.12.2012].

44. Скалкин В.Л. Английский язык для общения / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 2001-с.57-61. – ISBN 978-5-7478-0567-0.

45. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 2002. - 124-127 с. – ISBN 986-5-73899472-2.

46. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 189с. – ISBN 5-364-00329-9.

47. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Соловова Е.Н. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с. – ISBN 5-09-015202-0.

48. Терминологический словарь. Педагогические технологии / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 160 с. – ISBN 5-305-00043-2.

49. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. – Москва : Мир И образование, 2015. – 1375 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.

50. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение, 1980 – с.135. – ISBN 978-5-907168-60-2.

51. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2014. – 454 с. – ISBN 978-5-7974-0259-5.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нулевой срез

1. Read the text and do the task after the text:

We used to go to the same campsite every year when I was a kid. It's a place on the coast not far from Split. It was a different world to Zagreb. We always used to see the same people there. There was a gang of us that just ran around all day. We went to the beach, played table tennis or football, explored the campsite and played hide and seek: we just did whatever we liked and we never used to go to bed before one in the morning. I can afford to stay in hotels now with my family, but to be honest, we prefer to camp. Hotels have a cold atmosphere. They're less friendly and there's not the same freedom and, actually, there are often more facilities at campsites - especially for kids.

Retell the text as if you were a tennis ball. You may add some additional information.

2. Write a story on the topic using keywords.

“A Visit to Yasnaya Polyana”

- ✓ to invite
- ✓ sightseeing tour
- ✓ to meet
- ✓ a coach
- ✓ a guide
- ✓ mansion
- ✓ great writer
- ✓ modest
- ✓ his grave
- ✓ impressions

3. *Situation:* “ ...The Earth.Our common home.Our only home. Yet, so many weapons are stored in it that more than one planet like ours could be burnt to ashes with then. We must avert the world catastrophe or else we shall be the last generation looking up at the stars in admiration. The entire human civilization will disappear with us”.

Questions: What was the topic of this composition? What is our common home, our only home? Why can our planet be burnt to ashes? What troubles?

Task: Describe the main task of all progressive people today.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Итоговый срез

1. Read the text and do the task after the text:

The Internet was invented in the late 1960s by the US Defense Department's Advanced Research Projects Agency. In 1969, there was a network of just four mainframe computers. A mainframe computer is a large, powerful computer, shared by many users. The idea of the electronic mailbox was born when users looked for a way to talk to each other electronically. By 1984, the Internet had begun to develop into the form we know today. Electronic mail is much faster than traditional mail, because once the message is typed out, it arrives in the electronic mail box of the recipient within minutes. It's better to use e-mail to contact friends rather than phone them, because e-mail is cheaper for long distances than the phone.

Retell the text as if you were a mailbox. You may add some additional information.

2. Write a story on the topic using keywords.

“ The examination day”

- ✓ to prepare
- ✓ to learn by heart
- ✓ to be nervous
- ✓ a teacher
- ✓ a test
- ✓ to cheat off
- ✓ to be pressed for time
- ✓ to be anxious
- ✓ confidence in knowledge
- ✓ impressions

3. *Situation:* “Techniques which are used to win customers include coupons, samples, money back, competitions etc. Many of these techniques are over a hundred years old. New promotion techniques are not often developed and, even when they are, there is always a risk that they will not please customers. So companies which do develop a successful new promotion can win many customers because they are the first to use the technique.

The oil company Shell invented a new ‘matching-half’ promotion called «Make Money». Each time people bought a Shell product they were given half of a bank note. If they got the other half of the note they could get the money for the two halves. So for example, if they got two halves of a 500 soum note, they could get 500 soum in cash in the Shell shop”.

Questions: What was the topic of this composition? Why do companies still try to develop new promotion techniques? What is the success Shell company?

Task: Describe the main task of all successful companies today.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Отстроченный срез

1. Read the text and do the task after the text:

What makes every American a typical one is a desire to get a well-paid job that will cover their credit card. A credit card is an indispensable part of life in America. In other words, any American knows that how he or she handles their credit card or cards, either will help them or haunt them for years. In the U.S. getting a card isn't as hard as it used to be. Some companies now mail applications to high school students, rather than waiting for them to get into college. At their best credit cards allow their owners to reserve hotel rooms, rent cars and finance larger purchases over several months. At their worst, cards allow people with poor money management skills to get into a high-interest debt. For those who are deep in credit card debt, there are some Credit Services agencies that offer anyone in America both online or telephone, and face-to-face counseling.

Retell the text as if you were a typical American. You may add some additional information.

2. Make up a story on the topic using keywords.

“Animals are in danger of extinction”

- ✓ to be in danger
- ✓ to use fur
- ✓ to kill for tusks
- ✓ to destroy the environment
- ✓ to pollute the habitat
- ✓ animals
- ✓ extinction
- ✓ to die

✓ to prevent

1. *Situation*: “The universe is enormous, so the chances of us being the only living creatures are small. Although we think we are intelligent and that we know a lot about Space, we have only explored a very small area. We might be the only creatures that can travel in Space, but it is unlikely. In fact, some people say that we might have been visited by aliens. These people point to ‘wonders’ such as Stonehenge in Britain and the Nazca lines in Peru as proof that aliens have been here. So, what are the chances that there is life out there?”

Task: answer the question – what are the chances that there is life out there?

Tell your classmates about your opinion.