



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сторителлинг как способ развития монологических умений в среднем общем
образовании

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:

60,91 % авторского текста

Работа рекоменду к защите
рекомендована/не рекомендована

«14» июня 2025 г.

зав. кафедрой английского языка

Афанасьева Ольга Юрьевна

Выполнила:

студентка группы ОФ-503-092-5-1

Чепелева Юлия Александровна

Научный руководитель:

старший преподаватель кафедры
английского языка

Шмидт Екатерина Александровна

Челябинск

2025 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ	9
1.1 Говорение как вид речевой деятельности	9
1.2 Способы развития умений монологической речи	16
1.3 Сторителлинг как способ развития монологических умений	23
Выводы по первой главе.....	35
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	37
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию медиативных умений говорения	37
2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию монологических умений с использованием сторителлинга	49
2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения.....	55
Выводы по второй главе	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	70

ВВЕДЕНИЕ

Обучение устной речи занимает центральное место в процессе овладения иностранным языком, поскольку обучение говорению это одно из фундаментальных умений, которое обучающиеся осваивают на всех ступенях образования. В современных образовательных стандартах делается акцент на развитии коммуникативных умений учащихся, среди которых особое значение имеет монологическая речь. Формирование умения строить связное, логичное и выразительное высказывание – важная задача в обучении иностранным языкам, а также в родной речи. Однако традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточную мотивацию и вовлеченность учащихся, что приводит к трудностям в овладении монологическими умениями.

Актуальность исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) пункт 33.3.2, согласно которому выпускник должен владеть навыками монологической речи. В частности, стандарт предполагает формирование у обучающихся умения строить устные связные высказывания, опираясь на основные коммуникативные типы речи, освоенные на уровне основного общего образования [1].

Необходимость развития монологических умений определила обращение к современным педагогическим исследованиям и к практическому опыту в данном вопросе. Методике обучения говорению посвящены работы И.А. Бредихиной, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина. К проблеме развития монологических умений обращаются Э. Г. Азимов, Н.В. Багрецова, Ю.А. Комарова, А.А. Миролюбова, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Л. Скалкин, Л.В. Щерба, С.Ф. Шатилов. Несмотря на то, что анализ психолого-педагогической и методической литературы показал наличие накопленного

опыта в вопросах развития монологических умений, однако, обнаружил недостаточную разработанность методического обеспечения процесса развития монологических умений на ступени среднего общего образования.

Методический анализ данных ЕГЭ по английскому языку за 2020-2024 гг. выявил негативную динамику в выполнении раздела «Устная часть»: средний показатель успешности снизился с 71,8% до 66,9%. Полученные данные свидетельствуют об ухудшении качества выполнения заданий, требующих построения связных устных высказываний. Выявленные тенденции подтверждают необходимость целенаправленного развития монологических умений для повышения учебных результатов. И наши собственные изыскания, в ходе анализа результатов практического исследования, подтверждают, что уровень развития монологических умений у обучающихся соответствует средним и низким показателям.

Выявленное несоответствие между положениями Федерального государственного образовательного стандарта и фактическими показателями развития монологических умений обучающихся указывает на потребность в совершенствовании методики обучения иноязычной устной речи.

На основании вышеизложенного сформулирована проблема исследования, суть которой заключается в том, чтобы выявить, как и каким образом повысить уровень развития монологических умений на уроках иностранного языка у обучающихся на ступени среднего общего образования.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы исследования: «Сторителлинг как способ развития монологических умений в среднем общем образовании».

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой процесс развития монологических умений на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно, если

будет осуществляться на основе разработанного нами комплекса заданий на основе сторителлинга.

Объект исследования: процесс обучения иностранному языку в среднем общем образовании.

Предмет исследования: развитие монологических умений с использованием сторителлинга на уроке иностранного языка в среднем общем образовании.

Цель выпускной квалификационной работы состоит в разработке комплекса заданий на основе сторителлинга, призванного обеспечить развитие монологических умений на уроке иностранного языка.

Для достижения поставленной цели нужно было решить следующие задачи:

1. Провести контент-анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме развития монологических умений на уроках иностранного языка.

2. Разработать комплекс заданий по развитию монологических умений с использованием сторителлинга на уроках иностранного языка в среднем общем образовании.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий по развитию монологических умений.

4. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального обучения по развитию монологических умений, используя методы математической обработки данных.

Решение поставленных исследовательских задач требует применения следующих методов исследования:

- 1) теоретические: анализ, систематизация научной литературы по изучаемой проблеме, изучение и обобщение педагогического опыта по развитию монологических умений;

2) эмпирические: количественные и качественные методы сбора данных, опытно-экспериментальное обучение;

3) статистические: U-критерий Манна-Уитни, критерий Стьюдента, коэффициент эффективности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

1) деятельностный подход к обучению иностранным языкам: Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М.В. Вербицкая.

2) коммуникативный подход: А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий.

3) нарративный метод: И.В. Алещанова, Д. Брунер, А.С. Кондина, Е.В. Лозинская, Р.П. Мильруд, Л.Н. Полунина.

4) сторителлинг: Н.В. Багрецова, Э. Бартлет, О.А. Винникова, Ж.Е. Ермолаева, В.Н. Исакова, О.В. Лапухова, Р. Макки, М. Родригез.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении научных представлений о потенциале сторителлинга как способа развития монологических умений в процессе обучения иностранному языку. Полученные результаты опытно-экспериментального исследования дополняют методическую теорию в области развития речевых умений и могут служить основой для дальнейших исследований в области нарративных методов обучения.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса заданий по развитию монологических умений.

Научная достоверность и обоснованность полученных результатов подтверждается применением адекватных методов исследования, опорой на достижения науки и смежных наук, результатами опытно-экспериментального обучения.

Базой исследования послужила МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска. Исследование и внедрение результатов проводилось в 10-3 и 10-2 классах в 2024 году среди 30 обучающихся.

Структурное оформление исследования обусловлено логикой исследования и поставленными задачами. Работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

Список литературы состоит из наименований литературы, из них изданий на английском языке.

Приложения включают задания для диагностического и контрольного срезов, и критерии оценивания заданий срезов.

Понятийный аппарат исследования:

1. Речевая деятельность – процесс передачи и приема сообщения через активное, целенаправленное и опосредованное воздействие языковой системой, обусловленное ситуацией общения.

2. Виды речевой деятельности – это форма общения, выражающая отношение обучаемого к восприятию и передаче информации.

3. Говорение – форма устного общения, осуществляемая средствами языка, устанавливающая контакт и взаимопонимание, оказывающая воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

4. Деятельностный подход – это методологическая основа обучения, согласно которой овладение иностранным языком происходит через целенаправленную, мотивированную речевую деятельность учащихся в смоделированных или реальных коммуникативных ситуациях.

5. Коммуникативный подход – это методическая система, в которой обучение языку происходит через реальное общение, а целью является формирование коммуникативной компетенции.

6. Монологическая речь – вид речи, обращенный к одному или группе слушателей, иногда к самому себе, а также характеризуется развернутостью, которая в первую очередь связана со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций и их грамматической оформленностью.

7. Монологические умения – умения правильно в языковом отношении, логически последовательно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно в зависимости от целей коммуникации и творчески пользоваться языковыми средствами иностранного языка.

8. Нарративный метод – это способ обучения языку, основанный на использовании историй (нарративов) как средства развития коммуникативных навыков, лингвистической компетенции и социокультурного понимания.

9. Сторителлинг – это педагогическое средство, построенное на использовании историй с определенной структурой и героем, направленное на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации.

10. История – прозаическое или поэтическое произведение повествовательного жанра, которое характеризуется ограниченным объемом, наличием занимательного сюжета, способностью эмоционально воздействовать на обучающихся и стимулировать их коммуникативную активность.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

1.1 Говорение как вид речевой деятельности

В соответствии с Федеральной государственной образовательной программой среднего общего образования достижение предметных результатов по учебному предмету "Иностранный язык" предполагает развитие коммуникативных умений в устной и письменной речи через рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности в рамках заданной тематики [2].

В то время как речевая деятельность, по определению И.А. Зимней, это целенаправленный, обусловленный ситуацией общения и опосредованный языковой системой, процесс передачи и приема информации при взаимодействии людей между собой [19].

Речевая деятельность имеет свой предмет, продукт, результат и свою организационную структуру, и может являться самостоятельной деятельностью или быть частью другой деятельности через совокупность речевых действий [47].

В осуществлении речевой деятельности имеют большое значение речевые умения и языковые средства, выступающие в качестве условий деятельности [37]. Акцент на речевой деятельности в обучении иностранным языкам важен из-за особенностей усвоения языка, так как мы не можем что-то узнать, сообщить, выразить свои чувства без применения конкретных речевых механизмов и без выбора вида речевой деятельности [4].

Г.В. Рогова определяла виды речевой деятельности как форму общения, выражающую отношение обучаемого к восприятию и передаче

информации. Исходя из определения, классификация видов речевой деятельности осуществляется по направленности речевого действия: на восприятие информации (аудирование и чтение) или её продуцирование (говорение и письмо) [42].

Говорение позволяет нам осуществлять устное вербальное общение с помощью языка как средства коммуникации. Язык выступает связующим элементом между людьми при общении, в то время как содержание говорения является выражением мыслей в устной форме посредством произносительных лексических и грамматических навыков [30]. Целью обучения в этом случае рассматривается формирование у обучающихся способностей согласно с их потребностями и увлечениями, осуществление устной речевой коммуникации в различных, социально детерминированных ситуациях, что позволяет им выступать с разного рода сообщениями, подготовленными и неподготовленными, адекватно и уважительно реагировать на сообщения собеседника, начинать общение и активно участвовать в нем [31].

Согласно А.Н. Щукину, в основе говорения лежат следующие умения [49]:

- 1) произносительные умения оформляют высказывание согласно фонетическим нормам языка;
- 2) лексические умения дают возможность подбирать подходящие лексические единицы и сочетать их друг с другом в зависимости от задумки высказывания;
- 3) грамматические умения организуют высказывание и его частей в соответствии с грамматическими нормами.

Формирование умений возможно только в условиях, которые будут в наибольшей мере приближены к адекватно речевым. Исходя из этого, следует рассмотреть структуру говорения как вида речевой деятельности.

Согласно концепции И.А. Бредихиной [11], процесс говорения имеет внешнюю структуру, состоящую из последовательных этапов:

1. Мотивационно-побудительный этап предполагает формирование речевого замысла, определение коммуникативных ориентиров, потребность в высказывании (зачем говорить), мотивацию собеседника (с какой целью) и содержательную составляющую (что сказать).

2. Аналитико-синтетический этап представляет собой этап подготовки к воплощению речевого замысла. В ходе иноязычного говорения обучающиеся проходят два взаимосвязанных процесса:

- 1) аналитический (отбор лексических единиц из памяти);
- 2) синтетический (комбинирование слов в целостное высказывание).

На этом этапе происходит формирование связей между словами: ассоциации по сходству или противоположности значений (например, happy – sad), сочетаемость слов в контексте (например, make a decision). Также извлекаются готовые речевые клише (May I come in?).

3. Контрольно-исполнительный этап завершает процесс формирования высказывания, предполагая его внешнее оформление и последующую проверку. На этом этапе говорящий сверяет созданное высказывание с имеющимся языковым эталоном - внутренним образцом, сформированным в результате предшествующего речевого опыта. Такой механизм самоконтроля позволяет не только выявлять и исправлять возможные ошибки, но и закреплять правильные языковые модели. Например, при ошибочном построении фразы «She go to school» сопоставление с усвоенным эталоном «She goes to school» помогает говорящему скорректировать глагольную форму. Таким образом, данная стадия играет важную роль в обеспечении языковой точности и совершенствовании речевых умений.

Исходя из данной структуры, процесс говорения происходит последовательно: от коммуникативного намерения к речевой задаче, затем к смыслу и значению высказывания, и в конце к форме высказывания [48].

Как отмечает А.Н. Щукин [49], переход от одного этапа к другому осуществляется с помощью механизмов говорения:

1. Механизм осмысления, устанавливающий связь:

а) между понятиями, строящими содержание будущего высказывания;

б) членами предложения, создающих логику высказывания;

в) темой или исходным пунктом сообщения и ремой, т.е. тем, что утверждается об исходном пункте сообщения.

2. Механизм вероятностного прогнозирования, который осуществляется на смысловом и структурном уровнях. На смысловом уровне происходит последовательное развитие мысли, тем самым помогая избежать длинных пауз между частями высказывания и обеспечивая его плавность. На структурном уровне прогнозирование формирования высказывания осуществляется на:

а) фонетическом уровне (выбор звуков и интонационного оформления);

б) лексическом уровне (выбор лексических единиц и их соединение между собой);

в) грамматическом уровне (выбор подходящих грамматических конструкций и т.д.)

3. Механизм памяти играет важную роль в порождении речи, особенно оперативная память. Оперативная память выступает как средство организации высказывания и его сохранение в памяти в процессе построения текста. Для успешного синтезирования словесного ряда в определённую систему, предмет высказывания все время должен находиться в памяти.

4. Механизм комбинирования отвечает за формирование словосочетаний и предложений из тех единиц языка, которые были отобраны учащимися для выражения речевого замысла. Данный механизм обеспечивает творческий характер речи, ее беглость.

5. Механизм конструирования способствует правильному грамматическому оформлению высказывания в процессе говорения. При затруднениях в построении высказывания, учащимся недостаточно лишь опоры на сформированные речевые навыки, поэтому происходит переключение с содержания высказывания на его форму.

6. Механизм дискурсивности управляет процессом речевого высказывания, устанавливает соответствие высказывания теме и эффективность избранной тактики говорения.

Определив цели, необходимые умения, структуру и механизмы говорения, следует рассмотреть также и виды говорения. Согласно А.Н. Щукину, в зависимости от участия мышления, выделяются [49]:

1. Спонтанная (инициативная) речь представляет собой наиболее совершенную форму речевой деятельности с точки зрения когнитивных процессов, поскольку говорящий самостоятельно определяет тематику, содержание и языковые средства высказывания, что свидетельствует о высокой степени речемыслительной автономии.

2. Реактивная речь – это речевая деятельность, которая возникает как ответ на слова собеседника, когда у говорящего нет собственного желания высказываться. Степень приближения данного вида речи к спонтанному высказыванию варьируется в зависимости от конкретных условий коммуникативной ситуации.

3. Осмысленное говорение возникает, когда говорящий осознанно воспроизводит и анализирует содержание сообщения. Яркий пример такого вида речевой деятельности можно наблюдать при декламации заученного наизусть текста, когда человек не просто механически повторяет слова, но и осмысливает их значение.

4. Автоматизированная речь представляет собой механическое воспроизведение заученного материала без осознания его содержания. Данный феномен может возникать в двух случаях: при недостаточном

уровне языковой компетенции говорящего либо когда семантическая структура текста превышает когнитивные возможности воспринимающего.

5. Ассоциативное говорение характеризуется воспроизведением заученного материала через систему смысловых связей, при этом точное понимание содержания текста может отсутствовать.

Помимо вышеизложенной классификации Н.Д. Гальскова классифицирует виды речевой деятельности на две основные формы: монологическое и диалогическое общение [13].

Монологическая речь характеризуется:

- 1) продуцированием высказывания одним говорящим;
- 2) направленностью к одному или нескольким слушателям;
- 3) относительной протяженностью и смысловой завершенностью;
- 4) логической связностью и структурной организованностью;
- 5) подготовленным характером высказывания.

В отличие от монологической формы, диалогическая речь обладает иными характеристиками, обусловленными ее интерактивной природой:

- 1) обменом репликами между участниками коммуникации;
- 2) ситуативной обусловленностью и спонтанностью;
- 3) реактивным характером высказываний;
- 4) вариативностью форм (диалог/полилог);
- 5) меньшей степенью структурной организованности.

В реальной коммуникативной практике наблюдается взаимопроникновение этих форм, когда монологические элементы включаются в диалог, и наоборот [32].

Овладение обучающимися устной речью представляет собой активную, самостоятельную и продуктивную речемыслительную деятельность, что определило рассмотрение процесса обучения говорению в рамках деятельностного подхода. Использование иностранного языка как инструмента достижения коммуникативных целей в процессе активной речевой деятельности обучающихся на занятиях, в том числе в ходе

продуктивного взаимодействия при совместном решении учебных задач, о раскрывается через коммуникативный подход [9].

Процесс обучения основанный на деятельностном и коммуникативном подходах осуществляется по системе передачи сообщения от источника к получателю при наличии обратной связи и без, что позволяет максимально приблизить обучение к реальному общению, а также предполагает развитие способностей к [22]:

- 1) построению монологического высказывания в рамках темы;
- 2) ведению диалога и решению коммуникативной задачи;
- 3) участию в дискуссиях по различным проблемам;
- 4) осуществлению межкультурного общения;
- 5) выбору языковых средств для той или иной ситуации и употреблению их в соответствии с литературными нормами.
- 6) применению этикетных норм, которые приняты в стране изучаемого языка.

Деятельностный подход учитывает речевую направленность обучения, стимулирует речемыслительную активность обеспечивает индивидуализацию процесса и учет функциональности речи, соблюдает принципы новизны и оригинальности организации учебного процесса [14]. Коммуникация осуществляется через речевую направленность процесса обучения, заключающуюся в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком [12]. Применение двух подходов при обучении говорению раскрывается через характеристики устноречевого общения [16]. К ним относятся:

1. Непрерывность речевого взаимодействия при наличии минимум одного партнера для осуществления этого взаимодействия.
2. Широкий спектр для развития навыков диалога.

3. Неравномерность распределения информации или недостаток знания для активизации ситуаций с сопоставлением фактов, выдвижением гипотез.

4. Непредсказуемость речемыслительной деятельности человека, которая обеспечивается через спонтанный обмен информацией.

В рамках коммуникативного и деятельностного подходов освоение разговорных умений происходит в процессе выполнения значимых коммуникативных задач, где используются различные формы речевого взаимодействия – от типовых диалогов до развернутых монологических высказываний. При этом акт говорения выступает не только как основная единица урока, но и как способ реализации деятельностного принципа обучения.

Использование двух подходов предполагает, что предметом обучения становится сама речевая деятельность на иностранном языке, организованная как система последовательно усложняющихся коммуникативных задач. Особое внимание уделяется целенаправленному развитию речевых умений, среди которых ключевое место занимает монологическая речь. Ее формирование требует специального комплекса заданий, позволяющего обучающимся постепенно овладевать навыками построения связного, логичного и ситуативно-обусловленного высказывания.

1.2 Способы развития умений монологической речи

Развитие монологических умений, являясь неотъемлемой частью обучения иноязычной речи, представляет собой сложную методическую задачу на всех уровнях образования. Данный тезис подтверждается анализом результатов ЕГЭ, где раздел, оценивающий монологическую речь, традиционно показывает наиболее низкие результаты [10].

Анализ результатов выполнения заданий устной части показывает, что большинство участников экзамена успешно выполняют задания базового уровня, в то время как в заданиях с высоким уровнем сложности отмечается заметное отставание по заданиям 3 и 4, тем самым подтверждая, что для успешного выполнения заданий 3 и 4 высокого уровня необходима серьезная системная работа по развитию и совершенствованию умений диалогической и монологической речи.

Согласно определению Э.Г. Азимова, монологическая речь представляет собой развернутую форму высказывания, адресованную одному или нескольким слушателям, а в некоторых случаях направленную на самого говорящего, ключевыми особенностями которой выступают: стремление к максимально полному раскрытию темы, использование распространенных синтаксических конструкций и строгое соблюдение грамматических норм [33]. При этом монолог рассматривается как результат монологического высказывания, отражающий его основные характеристики.

Как и другие формы устной речи, монологическое высказывание обладает специфическими особенностями, отличающими его от диалогического общения. Если диалог предполагает двусторонний обмен краткими репликами, где участники делятся мнениями и взглядами, то монолог представляет собой развернутое высказывание, направленное на информирование аудитории, эмоциональное воздействие или побуждение к действию [36]. Именно эти коммуникативные задачи обуславливают характерные особенности монологической речи: она отличается большей протяженностью, строгой логической последовательностью, а также повышенным вниманием к языковым нормам и стилистическому оформлению [7]. Помимо основной цели монологической речи, говорящий имеет различную мотивацию, от которой будет зависеть какого стиля речи он будет придерживаться. Так можно выделить речь информационную, убеждающую и побуждающую:

1. Информационная речь выполняет познавательную функцию и реализуется преимущественно в жанрах академического и профессионального общения: лекциях, научных докладах, аналитических отчетах и рабочих презентациях.

2. Убеждающая речь ориентирована на эмоционально-ценностную сферу аудитории, требуя учета уровня эмоционального интеллекта слушателей. Характерными примерами выступают торжественные обращения, поздравительные речи и мотивационные выступления.

3. Побудительная речь направлена на мобилизацию слушателей к конкретным действиям, что особенно ярко проявляется в политическом дискурсе, публичных призывах и социальной рекламе.

Указанные стилевые разновидности монолога непосредственно связаны с его базовыми функциями в коммуникации. Согласно концепции В.Л. Скалкина [45], монологическая речь в коммуникативном процессе реализует пять ключевых функций:

1. Когнитивно-информационную – передача объективных сведений о явлениях, событиях или результатах деятельности через описательные и объяснительные высказывания.

2. Персуазивно-воздействующую – аргументированное выражение позиции говорящего с целью убеждения аудитории или мотивации к конкретным действиям.

3. Эмотивно-экспрессивную – насыщенное эмоциональными маркерами повествование, отражающее личностное отношение к описываемому.

4. Гедонистически-развлекательную – художественно оформленные выступления в исполнительских видах искусства (стендап, монологи в театре).

5. Социокультурно-ритуальную – регламентированные речевые акты в рамках церемониальных практик (поздравительные речи, тосты, официальные обращения).

Главной целью обучения монологической речи выступает развитие коммуникативных умений, позволяющих обучающимся свободно, логично и грамотно выразить свои мысли в различных формах устных высказываний [42]. Как отмечалось ранее, это подразумевает формирование способности к мотивированному, структурно организованному и точному изложению собственных мыслей.

Прежде перед обучающимися ставится ряд коммуникативных задач, для решения которых требуется овладение базовыми коммуникативными умениями монологической речи [26]:

1) высказываться о фактах и событиях с использованием разных коммуникативных типов речи, таких как описание, сообщение, характеристика, а также с эмоциональными и оценочными суждениями;

2) передавать основную мысль прочитанного текста или его содержание;

3) делать сообщения с опорой на ранее прослушанный или прочитанный текст;

4) выражать свое мнение по отношению к услышанному или прочитанному, аргументировать его и делать выводы;

5) выступать с сообщениями, содержащими наиболее важную информацию по теме или проблеме;

6) характеризовать персонажей художественной литературы, театра и кино, исторических личностей, деятелей науки и искусства;

7) представлять свою страну и ее культуру в иноязычной среде, делиться впечатлениями о странах изучаемого языка и их культуре;

8) оценивать факты и события современной жизни и культуры.

Несмотря на то, что обучающиеся 10-11 классов овладевают базовыми коммуникативными умениями на протяжении 8-9 лет, программа 10-11 классов по иностранному языку предусматривает дальнейшее развитие монологических умений монологической речи, которое включает в себя такие аспекты как [29]:

1. Создание устного монологического высказывания с использованием одним из основных коммуникативных типов речи: описания (предмета, внешности, местности, характеристика черт человека или литературного персонажа), повествования или сообщения, рассуждения (с изложением своего мнения и краткой аргументацией) в рамках тематического содержания речи с опорой на ключевые слова, план, фотографии, таблицы, схемы, диаграммы, инфографику и без опоры.

2. Пересказ основного содержания прослушанного или прочитанного текста в рамках тематического содержания речи без опоры на ключевые слова или план, выражая свое мнение по поводу событий и фактов, изложенных в тексте.

3. Устная презентация результатов выполненной проектной работы в рамках тематического содержания речи.

4. Создание сообщений исходя из прочитанного или прослушанного текста с выражением своего отношения к событиям и фактам, изложенным в нем, опираясь на ключевые слова, план, фотографии, таблицы, схемы, диаграммы, инфографику и без опоры.

Требуемый объем монологического высказывания может составлять до 18 фраз.

Проблема развития умений связного речевого высказывания занимает важное место в системе школьного образования. Согласно В.Л. Скалкину для эффективного развития монологической речи обучающихся в соответствии с организационно-педагогическими условиями урока иностранного языка необходима комплексная методика, которая предполагает: подбор тематики и ее организацию с учетом интересов и возможностей обучающихся, комплекс разнообразных заданий и форм работы [44].

В современной методике преподавания иностранных языков традиционно различают два подхода к формированию речевых навыков: индуктивный (снизу вверх) и дедуктивный (сверху вниз) [44].

В своей работе В.Л. Скалкин подробно рассматривает индуктивный подход при обучении монологу, при котором процесс построения монолога происходит в 3 этапа [44].

Первый этап призван развить лексико-грамматические навыки с помощью имитативных заданий, заданий на трансформацию и подстановку. В рамках данных заданий преподаватель демонстрирует речевой образец, который обучающиеся строят свои высказывания. Также наличие опоры мотивирует обучающихся на ответ.

На втором этапе акцент смещается на развитие умений построения расширенных высказываний, где обучающиеся учатся устанавливать логические связи между фразами и интегрировать отдельные высказывания в связный текст, путем соединения двух частей фразы или предложений.

Заключительный этап индуктивного подхода к обучению монологу направлен на формирование способности к самостоятельному продуцированию тематических высказываний. Этот этап предполагает создание условий для самостоятельного монологического высказывания и использование тематических опор в виде лексических клише и структур.

Если индуктивное обучение монологу строится от частных примеров к целостному высказыванию, то дедуктивный подход, напротив, идет от анализа структурных особенностей монологической речи к созданию конкретных высказываний.

Процесс обучения с помощью дедуктивного подхода также проходит в несколько этапов, первым из которых является этап присвоения содержательного плана текста-образца при помощи заданий на извлечение из текста различной информации [33]. Они предполагают ответы на вопросы, составление плана текста, подбор слов к каждому пункту плана и выделению главных предложений в каждом абзаце. На втором этапе формируются умения точного и вариативного пересказа, как пересказ близко к тексту и от лица разных действующих лиц, тогда как третий этап

развивает умение спонтанно адаптировать текст под новые коммуникативные условия.

Индуктивный и дедуктивный подходы могут быть реализованы через систему универсальных заданий для развития монологических умений, предложенную В.Л. Скалкиным [44]. Хотя часть заданий требует адаптации к современным образовательным реалиям, их базовые принципы остаются актуальными для развития ключевых аспектов монологической речи. Эта система включает в себя такие задания как:

1. Описание картинок, фотографий, видеокадров – это эффективное средство для развития монологической речи. Этот вид заданий сохраняет свою актуальность благодаря тому, что развивает умение перекодировки зрительной информации в вербальную форму, стимулирует использование описательного словаря и пространственных конструкций, снижает речевой барьер за счёт опоры на наглядность и т.д.

2. Репродуктивные задания в виде пересказа текстов, который рассматривается как подготовка к свободному выражению своих мыслей, при этом требуют не простого воспроизведения, а смыслолингвистической трансформации исходного материала. Такая форма заданий помогает развивать умения анализа и интерпретации текста, учат адаптировать речь под разные условия коммуникации и служат мостиком между репродуктивной и продуктивной речью.

3. Ситуативные задания представляют собой мощный методический инструмент для формирования спонтанной монологической речи. Их ключевая особенность заключается в моделировании различных коммуникативных ситуаций, как реальные (повседневные, академические, профессиональные сценарии), воображаемые (креативные, гипотетические или фантазийные обстоятельства) и условно-реальные (адаптированные учебные модели реального общения).

4. Дискутивные задания как форма учебной дискуссии организуются для отработки монологических умений в коммуникативно-приближенных

условиях, где участники развернуто и связно высказывают свое мнение по той или иной теме в виде продолжительного монологического выступления.

5. Композиционные задания как средство развития монологической речи предполагают создание устных сочинений различных типов:

1) по внешним опорам (рассказ на основе фотографий, иллюстраций, видеоматериалов, предложенной ситуации или сюжета, интерпретация пословиц и крылатых выражений);

2) по внутренним опорам (свободное высказывание на самостоятельно выбранную тему, творческая импровизация на основе личного опыта).

Помимо вышеперечисленных типов устных сочинений, следует добавить и современные модификации данных заданий, а именно: создание устных «сторителлинг-проектов» и цифровых форматов (аудиоблоги, подкасты).

Все вышеперечисленное в современных реалиях с постоянным потоком информации и тем, что темп жизни стал намного быстрее, заставляет нас искать новые способы усвоения знаний.

1.3 Сторителлинг как способ развития монологических умений

События и действия жизни человека чаще всего описываются повествовательные эпизоды или истории, ведь с детства слушать и рассказывать истории – это самый естественный способ общения между людьми [46]. Как отмечает исследователь Д.Д. Кландинин, наш мозг устроен так, что мы мыслим повествовательными структурами, и факты мы запоминаем в виде небольших сюжетов [52]. Наши знания во многом строятся на историях, которые мы рассказываем, чтобы поделиться

опытом. Поэтому рассказывание историй тесно связано с процессом обучения и является его важной частью.

Нарративный метод является одним из основных методов, которые используют истории в процессе обучения иностранным языкам.

Д. Брунер определял, что нарративный метод использует истории как основу для понимания, обучения и коммуникации [51]. Нарратив как инструмент речевого изложения опыта (создание текстов-историй) обладает особым потенциалом в обучении языкам. Он позволяет трансформировать личный опыт в структурированную речевую деятельность, что делает его ценным ресурсом для развития коммуникативных умений.

Нарративный метод основывается на использовании историй в учебно-воспитательном процессе [39]. Обучающиеся анализируют эти истории, соотносят их с собственными действиями, что способствует актуализации их жизненного опыта [40]. Повествование является наиболее естественным способом передачи информации о событиях, так как слушатель:

- а) запоминает информацию,
- б) осмысливает ее,
- в) применяет на практике.

Преподаватель в этом случае отвечает за:

- 1) подбор и адаптацию нарративных материалов;
- 2) создание доступных текстов с учетом уровня учащихся;
- 3) организацию продуктивной работы с текстом для развития языковых умений.

Нарративный метод в образовании характеризуется интеграцией ключевых элементов интерактивных методик, среди которых особое значение приобретают эмпатия и рефлексия [19].

В процессе коммуникации участники образовательного взаимодействия не просто создают тексты, но и подвергают их глубокому

осмыслению, что предполагает активное включение эмоциональной сферы и выражение личностного отношения к содержанию [27]. Такой механизм работы с нарративом позволяет реализовать важнейшие дидактические принципы – от развития эмоционального интеллекта до формирования навыков критического анализа информации [5].

На протяжении долгого времени термин «нарратив» был тождественен понятию истории. Как отмечает И.В. Алещанова [3], нарратив как особая форма повествования раскрывает свои ключевые свойства через систему взаимосвязанных категорий. К социально-психологическим и структурным компонентам нарратива относятся:

1. Субъектные категории: нарратор и адресат.
2. Структурные элементы: сюжет, экспозиция, временная организация.

3. Лингвистические характеристики: модальность в виде отношения рассказчика к содержанию повествования, выраженное через оценку, уверенность или неуверенность, дейксис в виде указательных элементов в тексте, связывающих повествование с конкретным временем, местом и теоретическими участниками.

Нарративы, чаще всего, представляют собой спокойные, размеренные, повторяющиеся изложения событий, тогда как история – это динамично развивающиеся повествования, заряженные ценностями и эмоциями [23].

Рассматривая основы нарративного метода, необходимо обратиться к классической модели анализа повествовательных структур, разработанной У. Лабовым [55]. Его социолингвистическое исследование устных персональных нарративов выявило шесть ключевых компонентов, образующих универсальную схему повествования:

1. Экспозиция служит для краткого обозначения темы или проблемы, отвечая на вопрос, о чем эта история.

2. Контекстуализация уточняет основные моменты повествования, такие как когда то или иное действие произошло, где произошло, кто его совершил.

3. Развитие действия в виде последовательности дальнейших событий.

4. Оценка, добавляющая смысловой акцент, а именно почему те или иные события важны.

5. Развязка как завершение конфликта.

6. Кода, связывающая прошлое событие с настоящим временем.

Если компоненты У. Лабова описывают как устроен нарратив, то лингводидактические способы, такие как сторителлинг, сторилайн, пересказ, отвечают на вопрос как использовать эту структуру для развития речевых умений [17].

Сторителлинг, от английского «storytelling», или «рассказывание историй», ввел как понятие Д. Армстронг в США в 1992 году. Он поставил себе целью улучшение показателей работы компании за счет быстрого обучения новых работников, тесно совмещая теорию с практикой. В основе способа лежит быстрый способ освоения знаний посредством прямого включения человека в рабочий процесс [8]. Помимо этого, главным аспектом этого способа является эмоциональная вовлеченность в историю, которая побуждает человека к действию. Именно поэтому сторителлинг из понятия, используемого в менеджменте, вошел в сферу журналистики, политики, психологии, педагогики и т.д.

Исходя из вышперечисленного, понятие сторителлинг варьируется в зависимости от сферы использования, акцентируя внимание на той или иной особенности. Методическая концепция Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова рассматривает сторителлинг как педагогическое средство, построенное на использовании историй с определенной структурой и героем, направленное на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации [20].

Как видно из данного определения, в основе этого способа лежит история, на которой будет строиться все остальное, поэтому следует определить, что именно подразумевается под историей. В интерпретации Н.В. Багрецовой [4], под историей понимается прозаическое или поэтическое произведение повествовательного жанра, которое характеризуется ограниченным объемом, наличием занимательного сюжета, включающего экспозицию, завязку и развязку, способностью эмоционально воздействовать на обучающихся и стимулировать их коммуникативную активность.

Практически любая история строится по композиционным канонам художественных произведений, и, чаще всего, в основе лежит простейший однолинейный сюжет [15]. Такая сюжетная организация предполагает наличие определённых обязательных составляющих. Исследователи сторителлинга в маркетинге выделяют следующие компоненты истории, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Основные компоненты истории

История строится вокруг «четырех столпов» повествования, которые можно обозначить как 4P (people, place, plot, purpose) [56]. Помимо этих

четырёх компонентов Р. Макки также выделяет инициирующее событие, которое нарушает жизнь героя, и это изменение побуждает главного героя к действию [57]. Иницирующее событие по своей сути представляет проблему, что позволяет добавить ее в качестве пятого компонента.

Помимо основных компонентов, главную роль играет то, насколько история будет казаться реальной, чтобы читатель или слушатель мог погрузиться в нее и соотнести себя с персонажами [18]. Также каждый на первый взгляд простой сюжет может содержать интригу или неожиданный поворот событий, который добавит истории остроты и по-новому раскроет персонажей [38].

Что касается сюжетной организации, О.В. Пяткова выделяет следующие виды сторителлинга [41]:

1. Социальный сторителлинг. В центре сюжета находятся герои, объединенными общими интересами, работой, связанные различного рода социальными отношениями. Здесь имеют место быть слухи, сплетни, разговоры, порождающие эмоциональный всплеск у слушателей или читателей. Сюжет заставляет задуматься над вопросами «Как бы я поступил на месте героя?» или «Какой выход нашел бы из этой ситуации?».

2. Культурный сторителлинг. Сюжет затрагивает моральные и нравственные вопросы в виде поучительных историй-рассказов.

3. Фэнтезийный сторителлинг. Слушатель или читатель погружается в таинственный мир, сюжет волнует и будоражит, вызывая различные чувства. Здесь ученики могут проявить креативность, максимально задействуя воображение.

4. Семейный сторителлинг. История касается темы семьи, родственных связей, разницы поколений и т.д.

Создание историй предполагает не только идентификацию отдельных компонентов, но и их интеграцию посредством универсальных

структур. В рамках предложенной М. Родригес классификации выделяются следующие структуры историй [58]:

1. Мономиф или путешествием героя – это структура повествования, которая представляет персонажа как человека, живущего обычной жизнью, но затем из-за непредвиденных обстоятельств или конфликта он претерпевает глубокую личностную трансформацию, которая открывает новый взгляд на него и окружающих (рисунок 2).

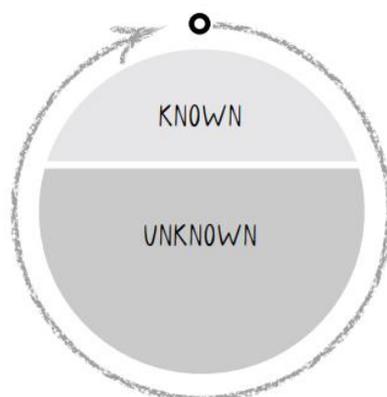


Рисунок 2 – Структура «Мономиф»

2. Гора – это способ отображения напряжения и драмы в истории. Эта структура отличается тем, что не обязательно имеет счастливый конец. Первая часть истории посвящена установке сцены, а затем следует просто серия небольших испытаний и нарастающих действий перед кульминационным заключением (рисунок 3).



Рисунок 3 – Структура «Гора»

3. Вложенные циклы – это структура повествования, при которой три или более историй накладываются друг на друга. Ключевая история находится в центре композиции, а вспомогательных историй

располагаются вокруг нее для раскрытия и пояснения центральной идеи. Особенность структуры заключается в зеркальной последовательности: начальная история становится завершающей, а вторая история становится предпоследней (рисунок 4).

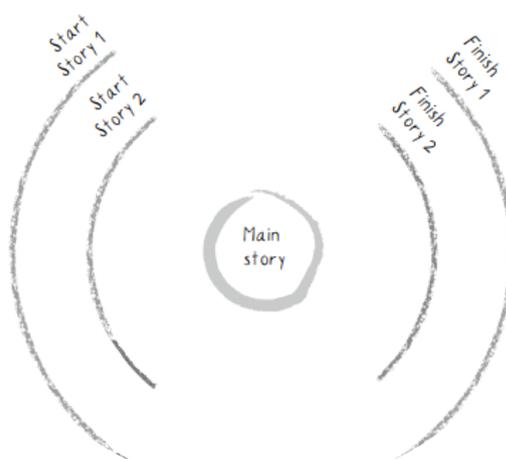


Рисунок 4 – Структура «Многоуровневые циклы»

4. Спарклайны – это структура повествования, при которой представлен контрастный взгляд на реальность и утопический мир, и история проводится через путешествие «что есть» и «что могло бы быть». Эта структура творческая, динамичная и эмоциональная по своей сути и часто используется для привлечения внимания к социальному активизму (рисунок 5).

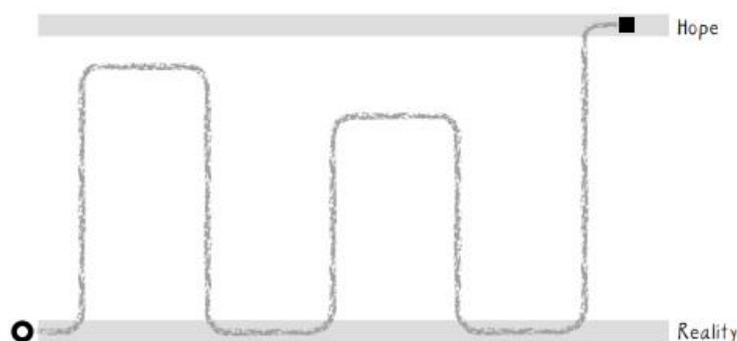


Рисунок 5 – Структура «Спарклайны»

5. Сходящиеся идеи – это структура, объединяющая разные точки зрения истории, которые вместе раскрывают основное сообщение истории. Подобно многоуровневым циклам, сходящиеся идеи рассказывают много

историй, которые могут даже казаться несвязанными, если стоят сами по себе и которые в конечном итоге объединяются в единое целое (рисунок 6).

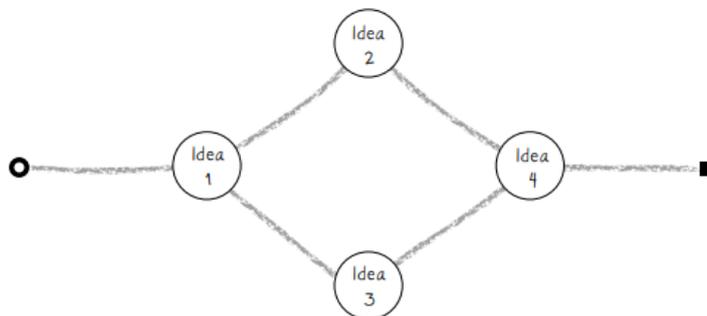


Рисунок 6 – Структура «Сходящиеся идеи»

6. Начало с середины – это структура, при которой повествование начинается в разгар событий, а затем объясняется, как то или иное событие произошло. Данная структура демонстрирует высокую эффективность в первоначальном привлечении внимания слушателей, но автор должен стараться удерживать их внимание на протяжении всей истории, творчески объединяя начало и заключение (рисунок 7).

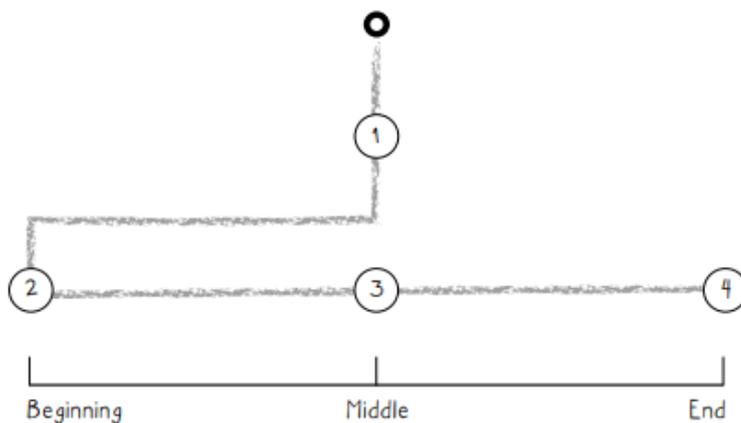


Рисунок 7 – Структура «В центре событий»

7. Фальстарт – в этой структуре автор начинает с рассказа истории, которую можно легко предсказать (она предсказуема по своей природе), давая слушателям ложное чувство контроля, прежде чем резко начать заново с другим повествованием (рисунок 8).

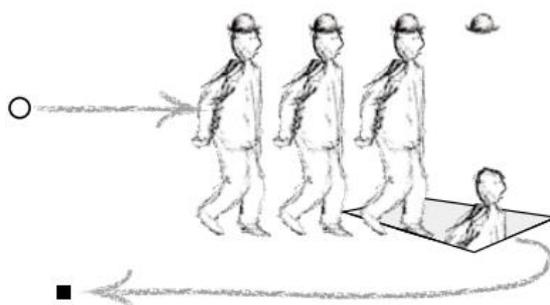


Рисунок 8 – Структура «Фальстарт»

8. Лепестки – это способ организации нескольких историй вокруг одной центральной концепции. Подобно сходящимся идеям, эта структура объединяет другие истории, но отличается тем, что все истории связаны центральным повествованием. При таком типе организации истории каждый отдельный «лепесток» достигает кульминации в главной или центральной части истории (рисунок 9).

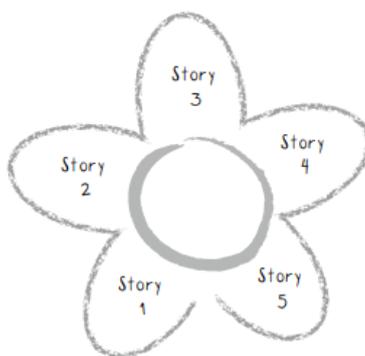


Рисунок 9 – Структура «Лепестки»

Рассмотренные тематические виды сторителлинга и его структур демонстрируют разнообразие его нарративных возможностей в обучении.

При обучении используется два типа сторителлинга: рецептивный и продуктивный. В рецептивном сторителлинге учитель преподносит реальную ситуацию, где информация преподносится в виде запоминающейся истории. Второй вид подразумевает активную вовлеченность учащихся в создание истории, следуя рекомендациям и заданиям от учителя [59].

Стоит отметить, что истории для обучения иностранным языкам должны быть лаконичными, линейными, без хитросплетений сюжетов, но

при этом динамичными и интересными, при этом преподаватель, при подборе историй и проведения занятия, должен опираться на следующие критерии оценки соответствия выбранной истории образовательным целям [54]:

1. Содержательная релевантность – история должна соответствовать тематике урока, дидактическим целям, возрастным особенностям и когнитивному уровню учащихся.

2. Лингвистическая доступность – языковое оформление текста должно либо соответствовать текущему уровню владения языком обучающихся, либо незначительно его превышать.

3. Повторяемость языковых структур – наличие часто воспроизводимых лексико-грамматических моделей в рамках повествования способствует их автоматизации.

4. Визуальная поддержка – использование иллюстративных материалов (изображений, схем, жестов) для облегчения понимания содержания.

5. Инклюзивность – ориентация на восприятие учащихся с наиболее низким уровнем подготовки в группе.

6. Постоянный контроль понимания своей речи в виде вопросов, перевода слов и т.д.

7. Многократное повторение в рассказе лексики урока.

8. Краткие вставки с повторением грамматики.

9. Создание доброжелательной и непринужденной атмосферы в классе.

10. Периодическое перемещение по классу с обучающимися в рамках истории.

Все вышеупомянутые критерии помогают эффективно выстроить работу на уроке, легко и быстро доносить информацию, а, благодаря эмоциональной вовлеченности, история надолго сохраняется в памяти [53].

Эффективность сторителлинга в обучении языкам обусловлена рядом ключевых факторов [4]:

1. Игровая и развлекательная природа сторителлинга способствует непроизвольному запоминанию языкового материала за счет длительного удержания внимания и эмоциональной включенности в процесс.

2. Сторителлинг как методическое средство обеспечивает комплексное развитие языковых компетенций за счёт: интеграции всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо); параллельного формирования беглости и точности речи; усвоения языковых средств в содержательном контексте; создания атмосферы доверительного общения между рассказчиком и аудиторией; снижения психологических барьеров и повышения мотивации учащихся.

3. Содержательные истории вызывают у учащихся устойчивый интерес к аудированию и чтению, создавая естественную потребность в обсуждении воспринятого материала. Это проявляется в усилении познавательной активности, выражающейся в способности внимательно воспринимать информацию, инициировать монолог и аргументированно выражать свое отношение к содержанию истории.

4. Истории обладают значительным педагогическим потенциалом, поскольку обращаются к личному опыту учащихся, мотивируя их к созданию собственных повествований. Одновременно истории стимулируют развитие творческого воображения, способствуют формированию групповой сплоченности в процессе коллективного восприятия и обсуждения, а также обогащают эмоциональную сферу обучающихся.

5. Методика сторителлинга предоставляет педагогу широкие возможности для организации разнообразных форм учебной работы, позволяя комбинировать различные типы упражнений и заданий в зависимости от образовательных целей и особенностей учебной группы.

Учитывая все вышеперечисленное, мы разработали комплекс заданий по развитию монологических умений с использованием сторителлинга на ступени основного общего образования:

Таблица 1 – Комплекс заданий по развитию монологических умений с использованием сторителлинга

Этап	Содержание	Умения	Задания
Этап подготовки	Организация неварьируемого говорения	умение структурно правильно оформлять устное высказывание	1) прочитайте/прослушайте/посмотрите и перескажите историю 2) воссоздайте историю из разрозненных предложений 3) добавьте недостающие предложения в историю
Этап тренировки	Активизация конкретного языкового и речевого материала	умение создавать устное высказывание с опорой на план/схему, лексические и грамматические средства	1) посмотрите на фото и определите героя, место, время, проблему, цель и создайте историю. 2) заполните схему с недостающими компонентами и создайте историю 3) прочитайте/прослушайте/посмотрите первую часть истории и придумайте продолжение
Этап речевой деятельности	Развитие и совершенствование умений говорения	умение порождать самостоятельное устное высказывание	1) объясните причину ситуации, в которой вы оказались 2) заполните схему с компонентами и создайте по ней историю 3) создайте несколько историй с центральной темой

Выводы по первой главе

В первой главе выпускной квалификационной работы мы провели анализ методической литературы по обучению говорению, который позволил установить, что говорение как вид речевой деятельности неразрывно связано с деятельностным подходом, поскольку представляет собой целенаправленный процесс передачи и приема информации в процессе общения.

Коммуникативный подход становится определяющим в развитии монологических умений, так как он ориентирован на реальное общение, а также позволяет эффективно развивать умения правильно в языковом отношении, логически последовательно и коммуникативно-мотивированно использовать языковые средства иностранного языка.

Ключевым аспектом исследования стал нарративный метод обучения, который использует истории как основу для понимания, обучения и коммуникации. Данный метод позволяет трансформировать личный опыт в структурированную речевую деятельность.

Сторителлинг как инструмент нарративного метода представляет собой эффективное педагогическое средство развития монологических умений в рамках коммуникативного подхода. Сторителлинг основан на естественной для человека потребности в рассказывании историй и позволяет структурировать речь, активизировать творческое мышление, повышать эмоциональную вовлеченность обучающихся.

В рамках сторителлинга выделяются различные компоненты истории, которые можно описать как 5P (problem, people, place, plot, purpose), и структурны повествования (мономиф, структура “Гора”, многоуровневые циклы, спарклайны, в центре событий, фальстарт и лепестковая структура и др.).

Преимущества сторителлинга при обучении иностранным языкам и его дидактические возможности позволяют предположить, что его использование на уроке английского языка на ступени среднего общего образования позволит комплексно развивать монологические умения в контексте деятельностного и коммуникативного подходов.

На основании этого мы разработали комплекс заданий по развитию монологических умений с использованием сторителлинга. Комплекс состоит из 3 этапов и 9 заданий.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию медиативных умений говорения

Проведённый в первой главе теоретический анализ подтвердил актуальность исследуемой проблемы и позволил установить, что формирование монологических умений обучающихся является одним из ключевых аспектом школьного обучения иностранному языку.

Во второй главе представлено экспериментальное исследование, цель которого – проверка эффективности разработанного комплекса заданий для развития монологических умений обучающихся.

В работе использован метод опытного обучения, предполагающий:

- 1) апробацию разработанного комплекса,
- 2) внедрение научно обоснованных педагогических рекомендаций в учебный процесс.

Эксперимент понимается как метод научного исследования, предполагающий [26]:

1. Изучение испытуемых в контролируемых условиях, где все параметры четко фиксируются и регулируются исследователем.
2. Систематическое наблюдение за процессом и результатами.
3. Управление переменными: зависимые переменные (изменяемые элементы эксперимента) и контрольные переменные (постоянные, неизменяемые факторы).

Данный метод позволяет устанавливать причинно-следственные связи за счет изоляции и варьирования ключевых факторов.

Опытно-экспериментальное обучение сочетает черты опытного обучения, предполагающего работу с конкретной педагогической моделью, и экспериментального обучения, направленного на исследование изменений в изучаемом явлении. Основная цель такого обучения заключается в проверке теоретических положений исследования и оценке эффективности разработанного комплекса заданий для развития монологических умений.

Этот подход позволяет одновременно реализовывать учебный процесс по заданной модели и проводить научное наблюдение за динамикой формирования целевых речевых умений, обеспечивая тем самым верификацию выдвинутых теоретических положений.

Достижение поставленной цели предполагает решения следующих задач:

1. Определение основных этапов реализации опытно-экспериментальной работы.
2. Выявление имеющегося уровня развития монологических умений обучающихся.
3. Определение критериев оценки полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы.
4. Проверка гипотезы исследования о том, что процесс развития монологических умений будет протекать более успешно, если он будет строиться на разработанном нами комплексе заданий.

В ходе проведения опытно-экспериментального обучения мы опирались на следующие положения:

1. Опытно-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях в соответствии с утверждённой программой обучения иностранному языку в МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинск» с 11. 11. 2024 по 21. 12. 2025 в 10-3 и 10-2 классах.

2. В рамках опытно-экспериментальной работы в учебный процесс были сознательно внесены изменения, соответствующие исследовательской гипотезе, а также поставленным целям и задачам.

3. Целью исследования является оценка эффективности разработанного комплекса заданий, направленного на развитие монологических умений учащихся и достижение ими предметных результатов.

4. В ходе опытно-экспериментального обучения осуществлялся постоянный контроль усвоения учебного материала. Обучение включало три этапа (констатирующий, формирующий и обобщающий), на каждом из которых решались конкретные задачи. Описание каждого этапа приведено в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы проведения опытно-экспериментального обучения

Название этапа	Функции	Содержание	Используемые методы
Констатирующий	Диагностическая, прогностическая, организационная	1. Отбор контрольной и экспериментальной группы. 2. Проведение диагностического среза с целью определения уровня сформированности монологических умений.	Устный опрос, методы математической обработки данных, систематизация, анализ.
Формирующий	Аналитическая, преобразующая	Использование созданного комплекса упражнений для развития монологической речи в качестве инструмента формирования предметных результатов при обучении английскому языку.	Опытно-экспериментальное обучение.
Обобщающий	Внедренческая, аналитическая, корректирующая	1. Проведение контрольного среза с целью определения итогового уровня сформированности монологических умений. 2. Анализ полученных результатов. 3. Оценка эффективности разработанного и апробированного комплекса заданий.	Устный опрос, методы математической обработки данных, обобщение, анализ.

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
		4. Подведение итогов проведенной опытно-экспериментальной работы на базе полученных в ходе исследования данных.	

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Английский язык» в каждой из выбранных групп. Для выявления успеваемости была проанализирована итоговая аттестация за первую четверть 10 класса обучающихся 10-3 и 10-2 классов в МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинск». Результаты итоговой аттестации представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Успеваемость обучающихся 10-3 и 10-2 классов в МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинск»

Оценки за первую четверть 10 класса по английскому языку за 2024 учебный год 10-3 класса			Оценки за первую четверть 10 класса по английскому языку за 2024 учебный год 10-2 класса		
№	Обучающийся	Оценка	№	Обучающийся	Оценка
1	Алена С.	3	1	Анастасия М.	4
2	Анастасия В.	4	2	Валерия Г.	4
3	Владислава Д.	4	3	Виктория Т.	4
4	Диана Т.	4	4	Денис К.	3
5	Дмитрий М.	3	5	Даниил Р.	3
6	Егор Б.	3	6	Елизавета М.	4
7	Ирина К.	5	7	Маргарита П.	3
8	Майя С.	4	8	Мария Д.	4
9	Мария Н.	3	9	Михаил С.	4
10	Наталья К.	5	10	Никита Б.	5
11	Павел Ф.	3	11	Светлана М.	3
12	Станислав М.	4	12	Семен В.	4
13	Уильям А.	5	13	Татьяна Н.	5
14	Юлия Т.	4	14	Юлия Ш.	4
15	Ярослава В.	4	15	Яна А.	4

Продолжение таблицы 3

	Средний балл	3.67		Средний балл	3.87
14	Юлия Т.	4	14	Юлия Ш.	4
15	Ярослава В.	4	15	Яна А.	4
	Средний балл	3.67		Средний балл	3.87

Количественный анализ групп показывает, что каждая группа состоит из 15 обучающихся.

Качественный анализ показывает, что средний балл в 10-3 классе составил 3,67 за 2024 учебный год. В 10-3 классе 2 обучающихся, получивших в итоговой аттестации оценку «отлично», «хорошо» – 7, «удовлетворительно» – 5.

В 10-2 классе средний балл составил 3,87 за 2024 учебный год. В 10-2 классе 2 обучающихся, получивших в итоговой аттестации оценку «отлично», «хорошо» – 9, «удовлетворительно» – 4.

Соотношение итоговых оценок обучающихся 10-3 и 10-2 классов МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинск» за 2024 учебный год представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Соотношение итоговых оценок обучающихся 10-3 и 10-2 классов

Класс	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»	«Неудовлетворительно»
10-3	2	7	5	0
10-2	2	9	4	0

Для оценки уровня достижения предметных результатов в двух группах был использован статистический метод U-критерий Манна-Уитни, расчет которого выполняется по формуле (1):

$$u_{стр} = n_1 + n_2 + \frac{n_x(n_x+1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

Где T_x – наибольшая сумма рангов,

n_x – наибольшая из объемов выборок n_1 и n_2 ,

n_1 – значения выборки 10-3 класса,

n_2 – значения выборки 10-2 класса.

Для определения наибольшей суммы рангов T_x выполним ранжирование всех значений, объединённых в единый ряд в таблице 5.

Таблица 5 – Ранжирование оценок для сравнения уровня достижения предметных результатов по критерию Манна-Уитни.

Обучающиеся	Оценка	Ранг
Ирина К. Наталья К. Уильям А. Никита Н. Татьяна Б.	5	$(1+2+3+4+5)/5=3$
Анастасия В. Владислава Д. Диана Т. Майя С. Станислав М. Юлия Т. Ярослава Д. Анастасия М. Валерия Г. Виктория Т. Елизавета М. Мария Д. Михаил С. Семен В. Юлия Ш. Яна А.	4	$(6+7+8+9+10+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21)/16=216/16=13,5$
Алена С. Дмитрий М. Егор Б. Мария Н. Павел Ф. Денис К. Даниил Р. Маргарита П. Светлана М.	3	$(22+23+24+25+26+27+28+29+30)/9=234/9=26$

Суммируем ранги значений в 10-3 и 10-2 классах:

Ранги 10-3 класса: 233,5

Ранги 10-2 класса: 231,5

Установлено, что сумма рангов для класса 10-3 превышает сумму рангов для класса 10-2 ($233,5 > 231,5$). Следующим этапом является проверка статистической значимости выявленных различий в баллах с

использованием формулы для расчёта эмпирического значения критерия (2):

$$U_{\text{эмп}} = 15 \cdot 15 + \frac{15 \cdot 16}{2} - 233,5 = 111,5$$

Нулевая гипотеза H_0 о несущественности различий между выборками принимается при условии $U_{\text{кр}} < U_{\text{эмп}}$. В случае если данное неравенство не выполняется ($U_{\text{кр}} \geq U_{\text{эмп}}$), гипотеза H_0 отвергается, что свидетельствует о наличии статистически значимых различий. Согласно таблице критических значений Манна-Уитни для заданных параметров, $U_{\text{кр}} = 64$.

Поскольку эмпирическое значение критерия ($U = 111,5$) превышает критическое ($U = 64$), нулевая гипотеза об отсутствии значимых различий принимается. Это свидетельствует о статистической однородности групп по уровню достижения предметных результатов. На основании полученных данных экспериментальной группой (ЭГ) была определена подгруппа 10-3 класса, а контрольной группой (КГ) подгруппа 10-2 класса.

В рамках предстоящей опытно-экспериментальной работы следует выявить ключевые критерии и определить основные показатели для оценки развития монологических умений.

Основным инструментом оценки уровня владения монологической речью выступает критериальное оценивание, которое служит доказательством корректности используемых теоретических подходов.

А.М. Новиков рассматривает понятие «критерий» как нормативный признак, позволяющий оценить качество, эффективность или уровень развития того или иного явления, процесса или результата [34]. Он полагал, что критерии должны быть:

- 1) объективными;
- 2) однозначными;
- 3) валидными;
- 4) нейтральными.

Реализация данных принципов оценки требует перехода от общих критериев к конкретным показателям. В свою очередь под показателем понимается количественная и качественная характеристика сформированности изучаемого объекта [34].

Для оценки сформированности монологических умений осуществляется анализ их качественных и количественных характеристик. Качественные характеристики отражают содержательные и лингвистические аспекты речи, такие как адекватность реплик, их смысловая и функциональная завершенность, экспрессивность речи, темп, грамматическая и фонетическая чистота, вариативность синтаксических конструкций. Количественные характеристики оценивают измеримые параметры речи, как объем высказывания и отсутствие необоснованных пауз. На основании анализа научной литературы были определены ключевые критерии, их показатели и методы оценки, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Критерии и показатели оценивания монологических умений

Критерий	Показатели	Средства оценивания
Коммуникативный	-умеет излагать мысли четко, интересно и оригинально -умеет говорить бегло и выразительно, редко делает паузы -умеет удерживать внимание слушателя	Устный опрос
Структурный	-умеет выстроить сюжет в соответствии со структурой -умеет наполнить сюжет обязательными компонентами -умеет создавать высказывание с объемом 18-20 фраз;	Устный опрос
Лингвистический	-использует лингвистические средства для указания на время, место и участников -использует лингвистические средства для выражения отношения к содержанию -использует полные предложения, правильный и адекватный язык (от 2 до 5 ошибок).	Устный опрос

Продолжение таблицы 6

Рефлексивный	-способен создать и презентовать монологическое высказывание в отведенное время; -способен осуществлять самомониторинг в ходе говорения; -способен осуществлять самоанализ и самооценку	Устный опрос, анкетирование
--------------	---	-----------------------------

Для практического применения представленной системы оценки необходимо определить уровневые показатели развития монологических умений. В таблице 7 систематизированы критерии оценки, их показатели и соответствующие уровни развития монологических умений.

Для диагностики уровня развития монологических умений был проведен диагностический срез (приложение 1).

Разрабатывая комплекс заданий и задания для диагностического среза, мы учитывали сроки педагогической практики, требования учебной программы 10 класса, формат устной части ЕГЭ, направленной на оценку монологических умений. При составлении заданий мы также опирались на учебник «Звёздный английский. 10 класс» авторов К.М. Баранова, Д. Дули, который используется в обоих классах [8].

Помимо этого, мы учитывали психофизиологические особенности обучающихся на ступени среднего общего образования. Обучающиеся 10-11 классов (15-17 лет) находятся на этапе ранней юности. Завершается период стремительного роста и развития организма, и обучающиеся достигают физической зрелости [50].

В интеллектуальном плане познавательные интересы приобретают более устойчивый и деятельностный характер, повышается уровень абстрактного и критического мышления. Развитые навыки анализа, синтеза, теоретического обобщения позволяют стимулировать самостоятельную творческую деятельность обучающихся, формируют у них способности выявлять причинно-следственные связи [25].

Юношеский возраст, отличаясь богатством эмоциональных переживаний (включая сферу межличностных отношений), представляет собой, по определению И.А. Зимней, завершающий этап личностного становления с развитым самосознанием, рефлексией, системой ценностей и жизненных планов [21].

Однако, неоднородный состав обучающихся с позиции интересов и планов на будущее создает ряд методических сложностей, таких как сложность подбора универсальных тем для высказываний, отсутствие интереса к предметам, не связанными с их будущей профессией и т.д.

Возрастные особенности обучающихся легли в основу и диагностического среза, представленного заданием на создание монолога повествования, под которым понимается развернутое высказывание одного лица, направленное на сообщение информации о развивающихся действиях или состояниях.

Максимальное количество баллов диагностического среза составляет 18 баллов. Расчет соответствия баллов и оценки производился по формуле (2):

$$K = \frac{R}{N}, \quad (2)$$

где R – количество правильных ответов,

N – количество требуемых правильных ответов.

Оценка «отлично» находится в диапазоне $0,85 \leq K \leq 1$, оценке «хорошо» соответствует $0,70 \leq K < 0,85$, оценке «удовлетворительно» – $0,50 \leq K < 0,70$, а оценке «неудовлетворительно» – $K < 0,50$. Шкала оценивания представлена в таблице 8:

Таблица 7 – Шкала оценивания диагностического среза

Оценка	Баллы
Отлично	16-18
Хорошо	13-15
Удовлетворительно	9-12
Неудовлетворительно	0-8

Результаты проведённого среза приведены в таблице 9.

Таблица 8 – Результаты диагностического среза в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе

10-3 класс (экспериментальная группа)				10-2 класс (контрольная группа)			
№	Обучающийся	Оценка	Баллы	№	Обучающийся	Оценка	Баллы
1	Алена С.	2	7	1	Анастасия М.	2	5
2	Анастасия В.	2	4	2	Валерия Г.	3	12
3	Владислава Д.	4	14	3	Виктория Т.	4	14
4	Диана Т.	4	13	4	Денис К.	2	7
5	Дмитрий М.	2	8	5	Даниил Р.	3	9
6	Егор Б.	4	13	6	Елизавета М.	4	14
7	Ирина К.	3	11	7	Маргарита П.	3	10
8	Майя С.	4	13	8	Мария Д.	4	13
9	Мария Н.	2	5	9	Михаил С.	4	13
10	Наталья К.	5	17	10	Никита Б.	5	17
11	Павел Ф.	3	10	11	Светлана М.	3	10
12	Станислав М.	2	7	12	Семен В.	3	11
13	Уильям А.	4	13	13	Татьяна Н.	5	17
14	Юлия Т.	3	12	14	Юлия Ш.	4	13
15	Ярослава В.	3	12	15	Яна А.	4	12
Максимальный балл = 18				Максимальный балл = 18			
Средний балл		2,87	10,6	Средний балл		3,47	11,87

Для оценки уровня развития монологических умений была применена методика А.А. Кыверялга [24]. Согласно этой методике, средний уровень устанавливается при отклонении оценки на 25% от среднего значения в диапазоне баллов, а низкий уровень фиксируется, если оценка попадает в интервал от $R(\min)$ до $0,25R(\max)$. Максимальный возможный балл, отражающий обобщённый результат, составляет 18. На основе этого уровни определялись следующим образом:

1. Низкий уровень – 0-8 баллов.
2. Средний уровень – 9-14 баллов.
3. Высокий уровень – 15–18 баллов.

В таблице 10 представлен уровень развития монологических умений у контрольной и экспериментальной групп на этапе констатации.

Таблица 9 – Уровень развития монологических умений у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

10-3 класс (экспериментальная группа)		10-2 класс (контрольная группа)	
Уровень	Кол-во обучающихся	Уровень	Кол-во обучающихся
Высокий	1	Высокий	2
Средний	9	Средний	11
Низкий	5	Низкий	2

Распределение уровней развития монологических умений среди участников экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования отображено на рисунке 10.

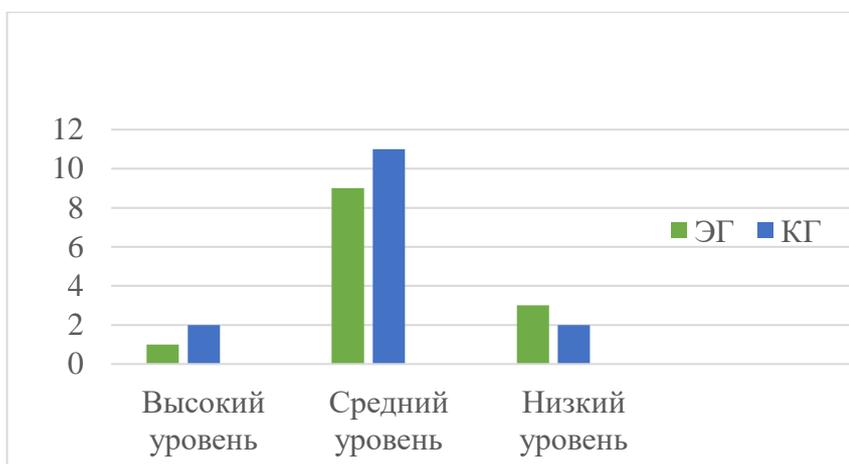


Рисунок 10 – Соотношение уровня развития компенсаторных умений в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе

Также мы опирались на данные, полученные в результате анкетирования, а именно какие речевые умения, по мнению обучающихся, у них развиты лучше, а какие развиты хуже. Всего было предложено 12 умений монологической и диалогической речи, которые нужно было расставить от 1 до 12. Затем каждому имени присуждались баллы. Результаты анкетирования представлены на рисунке 11.



Рисунок 11 – Результаты анализа речевых умений обучающихся 10-3 класса на контрольном этапе

Результаты исследования показали, что уровень развития монологических умений в обеих группах примерно одинаков, однако система знаний требует дополнительной работы. В связи с этим в экспериментальной группе будет реализован специально разработанный комплекс заданий, направленный на дальнейшее развитие монологических умений.

В исследовании соблюдались постоянные условия:

- 1) программное соответствие обучения в сравниваемых группах;
- 2) единство дидактических целей;
- 3) унификация системы оценки.

В качестве варьируемого фактора выступало применение разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе.

2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию монологических умений с использованием сторителлинга

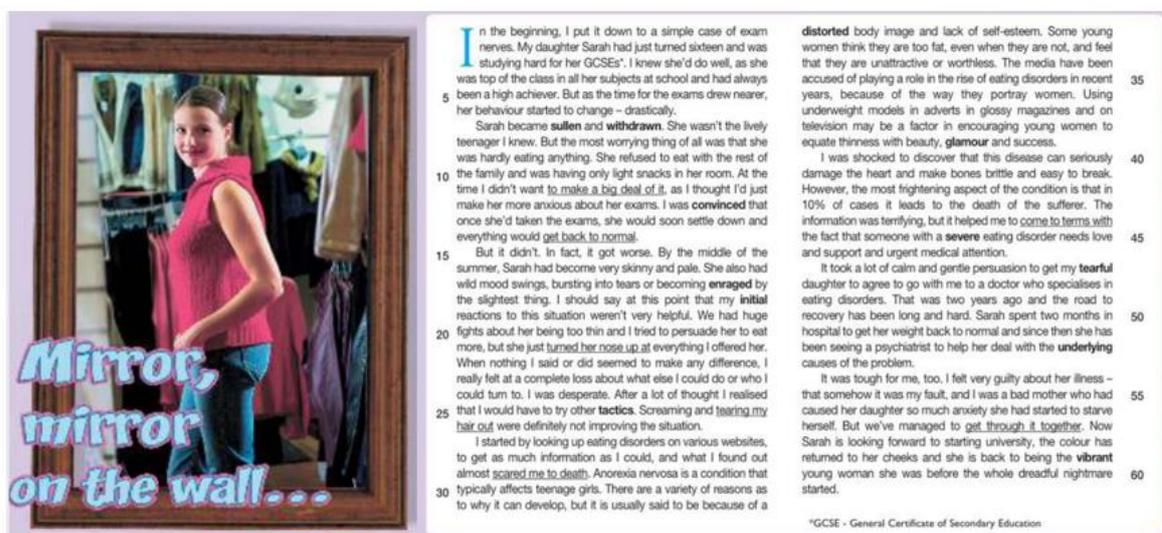
Основная цель эксперимента – апробировать специально разработанный комплекс заданий на основе сторителлинга, направленный на развитие монологических умений.

Предложенный методический комплекс включает 9 заданий, распределенных по 3 этапам работы.

Прежде, чем перейти к выполнению заданий, обучающимся презентуются основные компоненты истории и структуры, на которых будут строиться истории. Для своего комплекса мы выбрали следующие структуры: гора, начало с середины и лепестки.

Задания подготовительного этапа включают в себя 3 задания на организацию неварьируемого говорения, т.е. воспроизведение учащимися прослушанной/прочитанной информации. Задача данного этапа заключается в овладении обучающимися структурно правильным оформлением устного высказывания на изучаемом иностранном языке с опорой на заданный образец, представляющий собой коммуникативно значимое единство/текст. Примеры заданий представлены на рисунках 12, 13, 14.

Task 1. Read the story and underline the linguistic means that convey the author's attitude to the plot of the story and the elements that connected with specific time, place and characters and retell the text.



In the beginning, I put it down to a simple case of exam nerves. My daughter Sarah had just turned sixteen and was studying hard for her GCSEs*. I knew she'd do well, as she was top of the class in all her subjects at school and had always been a high achiever. But as the time for the exams drew nearer, her behaviour started to change – drastically.

Sarah became **sullen** and **withdrawn**. She wasn't the lively teenager I knew. But the most worrying thing of all was that she was hardly eating anything. She refused to eat with the rest of the family and was having only light snacks in her room. At the time I didn't want to **make a big deal of it**, as I thought I'd just make her more anxious about her exams. I was **convinced** that once she'd taken the exams, she would soon settle down and everything would **get back to normal**.

But it didn't. In fact, it got worse. By the middle of the summer, Sarah had become very skinny and pale. She also had wild mood swings, bursting into tears or becoming **enraged** by the slightest thing. I should say at this point that my **initial** reactions to this situation weren't very helpful. We had huge fights about her being too thin and I tried to persuade her to eat more, but she just **turned her nose up at** everything I offered her. When nothing I said or did seemed to make any difference, I really felt at a complete loss about what else I could do or who I could turn to. I was desperate. After a lot of thought I realised that I would have to try other **tactics**. Screaming and **tearing my hair out** were definitely not improving the situation.

I started by looking up eating disorders on various websites, to get as much information as I could, and what I found out almost **scared me to death**. Anorexia nervosa is a condition that typically affects teenage girls. There are a variety of reasons as to why it can develop, but it is usually said to be because of a **distorted** body image and lack of self-esteem. Some young women think they are too fat, even when they are not, and feel that they are unattractive or worthless. The media have been accused of playing a role in the rise of eating disorders in recent years, because of the way they portray women. Using underweight models in adverts in glossy magazines and on television may be a factor in encouraging young women to equate thinness with beauty, **glamour** and success.

I was shocked to discover that this disease can seriously damage the heart and make bones brittle and easy to break. However, the most frightening aspect of the condition is that in 10% of cases it leads to the death of the sufferer. The information was terrifying, but it helped me to **come to terms with** the fact that someone with a **severe** eating disorder needs love and support and urgent medical attention.

It took a lot of calm and gentle persuasion to get my **tearful** daughter to agree to go with me to a doctor who specialises in eating disorders. That was two years ago and the road to recovery has been long and hard. Sarah spent two months in hospital to get her weight back to normal and since then she has been seeing a psychiatrist to help her deal with the **underlying** causes of the problem.

It was tough for me, too. I felt very guilty about her illness – that somehow it was my fault, and I was a bad mother who had caused her daughter so much anxiety she had started to starve herself. But we've managed to **get through it together**. Now Sarah is looking forward to starting university, the colour has returned to her cheeks and she is back to being the **vibrant** young woman she was before the whole dreadful nightmare started.

*GCSE - General Certificate of Secondary Education

Рисунок 12– Задание этапа подготовки

Task 2. Put the sentences in the correct order and say what structure this story belongs to.

Рисунок 13 – Задание этапа подготовки

Task 3. Listen to the story and add missing sentences.

Food and nutrition expert Peter Bennet reports on his trip to a pretty fishing village on one of the islands of Okinawa, Japan, to find out why the people there live so long.

When I first met Makato Okushima, I would have said she was seventy-five, perhaps eighty years old. In fact, she is one hundred years old, **A)** She is just one of more than 400 people there who are at least one hundred years old; Okinawa has the highest and healthiest **concentration** of centenarians in the world.

I had come to find out the secret of these healthy islanders' **longevity** and a stroll down to the waterfront with Makato provided me with my first clue. After passing elderly fishermen unloading the day's catch, Makato joined a queue at a market stall to buy fish for the evening meal. It seems the people of Okinawa eat plenty of fish, **B)**

After we arrived at Makato's house, I watched with fascination as Makato prepared the food with her daughter, **C)** As well as the fish, there were **portions** of sweet potato, spring onion and other fresh, locally grown vegetables. There was also plenty of brown rice and tofu – a soya product high in protein and vitamins. On other days there might be a meat dish too, but the fat would be continuously poured off the meat as it cooked.

After the meal we drank green tea, which is said to have many health **benefits** and helps **burn** calories, as well. There were no sugary drinks and only a little locally produced rice wine, **D)**

I asked Makato what she thought the secret to her good health was. 'Well, as you see, we have a healthy, low-fat diet and we eat slowly to **savour** our food,' she told me, 'but it's also important to stay active. That way you don't get fat.' I suddenly realised I hadn't seen a single overweight person **E)**

On my last day, Makato took me to the outskirts of the village. There, facing the sea, was an old stone marker. I asked what the Japanese characters engraved on it meant. My translator told me: 'At 70 you are still a child; at 80 a young man or woman. And if at 90 someone from heaven invites you over, tell him to go away and come back when you are 100.'

Before flying home, I met Dr Davis Billings, **F)** He told me that life threatening complaints such as cancer, diabetes and heart disease are rare in Okinawa. It seems that Okinawans not only live longer, they live better.

Рисунок 14 – Задание этапа подготовки

Следующий этап нацелен на активизацию конкретного языкового и речевого материала в устной речи обучающихся и состоит из 3 заданий, представленных на рисунках 15, 16, 17, 18. Репродуктивно-продуктивные

задания, выполняемые на данном этапе с помощью вербальных и невербальных опор, предполагают обсуждение информации или обмен ею в связи с заданной ситуацией, темой или проблемой с опорой на план/логическую схему высказывания, лексические и грамматические средства.

Task 4. Look at the picture and answer the following questions:

- Who is the main character?
- What is she doing?
- What is her purpose?
- What the place is it?

Make up a story based on this picture. Use in media res structure.

Рисунок 15 – Задание на этапе тренировки



Рисунок 16 – Картинка к заданию 4

Task 5. Work in pairs. You and your partner have a scheme of the main components of a story. Two components are already written. Complete the scheme and make up a story. Use petal structure.



Рисунок 17 – Задание на этапе тренировки

Task 6. Watch the first part of the story and make up the ending of the story.



Рисунок 18 – Задание на этапе тренировки

Этап речевой практики направлен на развитие и совершенствование у обучающихся монологических умений в процессе выполнения ими продуктивных упражнений, которые решают более сложные

коммуникативно-содержательные и творческие задачи, а именно: развивают у учащихся способность к порождению самостоятельного речевого высказывания. Этот этап включает 3 задания, представленных на рисунках 19, 20, 21.

Task 7. Make up a story about how you or someone you know faced health problems. Fill in the scheme with the components of the story. Use the mountain structure.



Рисунок 19 – Задание на этапе речевой деятельности

Task 8. You get one of the situations and prepare your story “why did you do that?”. The rest of the class decide whether to accept it or not.

You started a petition to ban spoons as "eating speed enablers"
You replaced all classroom chairs with yoga balls "for mindfulness"
You created a "compliment stand" but only gave backhanded ones
You replaced the school's stairs with a climbing wall "for fitness"
You quarantined yourself after someone sneezed 3 rooms away
You diagnosed the principal with "acute case of Mondays"
You were caught sneaking into the nurse's office to steal ice packs for a "facial trend."
You refused to touch doorknobs and crab-walked through hallways.
You brought a personal trainer... to train your trainer
You tried to photosynthesize instead of eating lunch

Рисунок 20 – Задание на этапе речевой деятельности

Task 9. Work in groups. Each group get a topic. All group members come up with their own story. The stories should be related to this topic and based on petal structure.



Рисунок 21 – Задание на этапе речевой деятельности

2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения

Основной целью экспериментального обучения являлась верификация гипотезы, согласно которой применение разработанного комплекса заданий способствует развитию монологических умений обучающихся в области иностранного языка.

Результаты констатирующего этапа исследования выявили недостаточный уровень развития монологических умений в обеих группах. В целях оценки динамики развития данных умений после реализации экспериментального обучения был проведен контрольный срез (Приложение 1), содержащий задание, аналогичное использованному в ходе первичной диагностики.

Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 12.

Таблица 10 – Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах

10-3 класс (экспериментальная группа)				10-2 класс (контрольная группа)			
№	Обучающийся	Оценка	Баллы	№	Обучающийся	Оценка	Баллы
1	Алена С.	4	13	1	Анастасия М.	2	8
2	Анастасия В.	4	13	2	Валерия Г.	4	13
3	Владислава Д.	5	16	3	Виктория Т.	4	14
4	Диана Т.	4	14	4	Денис К.	3	10
5	Дмитрий М.	4	13	5	Даниил Р.	2	8
6	Егор Б.	4	13	6	Елизавета М.	4	14
7	Ирина К.	4	13	7	Маргарита П.	2	8
8	Майя С.	4	13	8	Мария Д.	4	13
9	Мария Н.	2	8	9	Михаил С.	4	13
10	Наталья К.	5	17	10	Никита Б.	5	18
11	Павел Ф.	4	13	11	Светлана М.	3	11
12	Станислав М.	4	14	12	Семен В.	4	13
13	Уильям А.	5	16	13	Татьяна Н.	5	17
14	Юлия Т.	4	13	14	Юлия Ш.	4	13
15	Ярослава В.	4	14	15	Яна А.	4	12
Максимальный балл = 18				Максимальный балл = 18			
Средний балл		3,93	13,73	Средний балл		3,20	11,67

Для диагностики уровня развития монологических умений была применена методика А.А. Кыверялга [24]. Учитывая, что максимально возможный балл как при контрольном, так и при диагностическом тестировании составляет 18 баллов, критериальные интервалы для определения уровней развития сохранили свою первоначальную градацию.

Результаты оценки уровня развития монологических умений учащихся в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 13. Распределение уровней развития данных умений на обобщающем этапе исследования отображено на рисунке 22.

Таблица 11 – Уровень развития монологических умений у обучающихся в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

10-3 класс (экспериментальная группа)		10-2 класс (контрольная группа)	
Уровень	Кол-во обучающихся	Уровень	Кол-во обучающихся
Высокий	3	Высокий	2
Средний	11	Средний	10
Низкий	2	Низкий	3

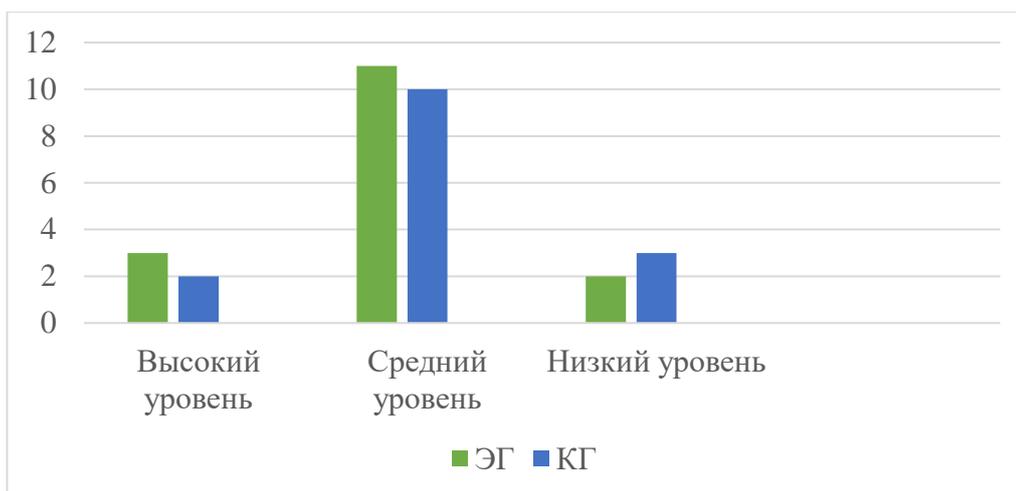


Рисунок 22 – Соотношение уровней развития монологических умений в экспериментальной и контрольной группах на обобщающем этапе

Также мы повторно провели анкетирование среди обучающихся 10-3 класса. Результаты представлены на рисунке 23.



Рисунок 23 – Результаты анализа речевых умений обучающихся 10-3 класса на обобщающем этапе

Соотношение уровня развития монологических умений в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах представлено на рисунке 24.

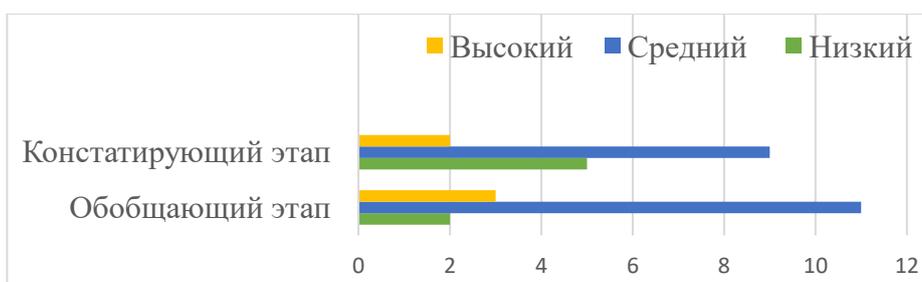


Рисунок 24 – Соотношение уровня развития монологических умений в экспериментальной группе на констатирующем и обобщающем этапах

Для сравнения результатов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и обобщающем этапах исследования был применён t-критерий Стьюдента, рассчитываемый по формуле (3):

$$t = x = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{m_1^2 - m_2^2}}, \quad (3)$$

где x_1, x_2 – среднеарифметическое значение начального теста обеих групп, m_1, m_2 – ошибки репрезентативности для каждой из групп.

Для упрощения расчёта t-критерия Стьюдента данные были сведены в таблицы 14 и 15.

Таблица 12 – Параметры результатов контрольной и экспериментальной группы для подсчета t-критерия Стьюдента на констатирующем этапе

Класс	10-3	10-2
Среднеарифметическое успеваемости	10,6	11,87
Разность средних	-1,27	
Ошибка репрезентативности	1,72	1,46
Квадрат ошибок репрезентативности	2,96	2,13
Сумма квадратов ошибок репрезентативности	5,09	
Корень из суммы квадратов ошибок	2,26	
T-критерий Стьюдента	-0,56	

Таблица 13 – Параметры результатов контрольной и экспериментальной группы для подсчета t-критерия Стьюдента на обобщающем этапе

Класс	10-3	10-2
Среднеарифметическое успеваемости	13,73	11,67
Разность средних	2,06	
Ошибка репрезентативности	0,38	0,75
Квадрат ошибок репрезентативности	0,14	0,56
Сумма квадратов ошибок репрезентативности	0,70	
Корень из суммы квадратов ошибок	0,84	
T-критерий Стьюдента	2,45	

Результаты расчёта t-критерия Стьюдента (таблица 16) показали, что его значение в экспериментальной группе превышает контрольный показатель. Это подтверждает статистическую значимость различий между группами.

Таблица 14 – Сопоставление показателей констатирующего и обобщающего этапов с контрольным показателем t-критерия Стьюдента

Этап	Показатель t-критерия Стьюдента	Контрольный показатель
Констатирующий	-0,56	2,048
Обобщающий	2,45	

Для оценки эффективности разработанного комплекса заданий был применён метод математической статистики, а именно расчёт коэффициента эффективности:

$$K_{\text{э}} = \frac{K_{\text{эГ}}}{K_{\text{КГ}}}, \quad (4)$$

где $K_{\text{эГ}}$ – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе,

$K_{\text{КГ}}$ – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся без применения разработанного комплекса заданий.

Подставив полученные данные, мы выяснили, что $K_{\text{э}} = 1,2$, что говорит об эффективности разработанного комплекса заданий, так как полученный коэффициент больше 1. Это подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что процесс развития монологических умений на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно, если будет осуществляться на основе разработанного нами комплекса заданий.

Выводы по второй главе

Вторая глава исследования посвящена разработке и реализации методического комплекса заданий, направленного на формирование монологических умений обучающихся среднего общего образования. В

рамках опытно-экспериментальной работы была организована апробация данного комплекса с целью верификации исследовательской гипотезы и проверки теоретических положений, изложенных в работе. Экспериментальное обучение проводилось на базе МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска с привлечением 30 учащихся и 2 студентов-практикантов.

На констатирующем этапе исследования было установлено, что большинство обучающихся обладают средним и низким уровнем развития монологических умений.

Данные контрольного среза выявили значительную положительную динамику в развитии монологических умений у участников экспериментальной группы. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности предложенного комплекса упражнений и подтверждают выдвинутую гипотезу. Реализация разработанной методики способствует существенному повышению учебных достижений учащихся в области иноязычного говорения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование было инициировано необходимостью разрешения противоречия между требованиями ФГОС среднего общего образования к уровню развития монологических умений и реальными показателями сформированности данных умений у обучающихся. В этой связи в работе проведен комплексный анализ теоретических основ развития монологических умений на уроке иностранного языка.

В первой главе работы мы изучили особенности говорения как вида речевой деятельности, рассмотрели понятие «монологические умения», их виды и способы их развития на этапе среднего общего образования, а также на основе нарративного метода описали методические особенности сторителлинга на уроке иностранного языка.

В ходе исследовательской работы мы разработали комплекс заданий, направленный на развитие монологических умений с использованием сторителлинга и соответствующий выделенным этапам работы со сторителлингом.

Экспериментальная часть исследования была ориентирована на проверку теоретических положений работы и оценку эффективности разработанного методического комплекса по развитию монологических умений.

Апробация и внедрение результатов проводилось на базе МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинск» в подгруппах 10-3 и 10-2 классов.

Для выявления исходного уровня сформированности монологических умений применялись следующие исследовательские методы: устный опрос и методы математической обработки данных. Проверка когнитивного, деятельностного и рефлексивного критериев осуществлялась посредством устного опроса.

Опытно-экспериментальная работа состояла из в трех этапов: констатирующий, формирующий, обобщающий.

Результаты констатирующего этапа исследования выявили недостаточный уровень сформированности монологических умений у обучающихся. Последующий анализ данных итоговой диагностики в рамках экспериментальной работы продемонстрировал значительную положительную динамику в развитии указанных умений у участников экспериментальной группы.

Проведённое исследование, включающее теоретический анализ и экспериментальную работу, подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило достичь решения всех поставленных задач:

1. Провести контент-анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме развития монологических умений на уроках иностранного языка.

2. Разработать комплекс заданий по развитию монологических умений с использованием сторителлинга на уроках иностранного языка в среднем общем образовании.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий по развитию монологических умений.

4. Описать и проанализировать результаты опытно-экспериментального обучения по развитию монологических умений, используя методы математической обработки данных.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости ознакомления, обучения и развития монологических умений на уроке иностранного языка на ступени среднего общего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] // Единое содержание общего образования [сайт]. – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения 13.02.2025)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. N 413.
3. Алещанова И. В. Нарративность: определение понятия / И. В. Алещанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 3. – С. 35–41.
4. Алхазишвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазишвили. – Москва : Просвещение, 1988. – 334 с.
5. Анохина Ю. М. Нарратив VS сторителлинг: прагматизация повествования в медиaprостранстве / Ю. М. Анохина, И. О. Щедрина // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и дидактике. Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет. – 2018. – С. 145–148.
6. Багрецова Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 26–38.
7. Багрова А. Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке / А. Я. Багрова // Вестник Московской Международной Академии. – 2017. – № 1. – С. 206–213.
8. Баранова К. М. Звёздный английский 10 Student's Book / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова. – Москва : Провсещение, 2010. – 200 с.

9. 7. Бим И. Л. Подготовка учителя иностранного языка : учеб. пособие / И. Л. Бим. – Москва : Первое сентября, 2001. – 331 с. – ISBN 5-09-000707-1.

10. 8. Бим И. Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с. – ISBN 5-09-000707-1.

11. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2018. – 104 с. ISBN 978-5-7996-2296-1.

12. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, И. В. Трешина. – М. : ФИПИ, 2024. – 45 с.

13. Винникова О. А. Использование сторителлинга при обучении иностранному языку в вузах / О. А. Винникова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12, № S1. – С. 48–50.

14. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, 2005. – 636 с. – ISBN 5-699-13728-9.

15. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 162 с.

16. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.

17. Гурбанмаммедова Г. Использование подхода сторителлинга в развитии разговорной речи на английском языке / Г. Гурбанмаммедова // Мировая наука. – 2023. – № 4. – С. 123–126.

18. Ермолаева Ж. Е. Сторрителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова // Концепт. – 2016. – № 6. – С. 1–9.
19. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. / И. А. Зимняя. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с. – ISBN 978-5-93162-146-3.
20. Исакова В. Н. Эффективность метода сторителлинга в обучении иностранным языкам / В. Н. Исакова // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 6. – С. 131–134.
21. Коннова А. С. Анализ нарративной структуры жанровых текстов в формате сторителлинга как технологической основы обучения иностранному языку. Лингводидактический подход / А. С. Коннова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2019. – №1 (16) – ISSN 2413-4066.
22. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителей / под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.
23. Королева Е. В. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках иностранного языка / Е. В. Королева, Ю. Р. Коньшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 176–178.
24. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. – Таллин : Валгус, 2008. – 335 с.
25. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с. – ISBN 978-5-89357-396-1.
26. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – Москва : Астрель АСТ, 2008. – 752 с. – ISBN 5-271-14985-4.
27. Лозинская Е. В. Современные тенденции в нарратологии // Current trends in narratology / Ed. By Olson G. Berlin. N. Y. : De Gruyter, 2011. – 367 p.

28. Люлюшин А. А. Обучение иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения / А. А. Люлюшин, О. И. Степашкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 127–134.

29. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [Учеб. пособие для филол. спец. вузов] / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высш.школа, 1981. – 159 с. ISBN 5-89042-018-1.

30. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Москва : Оникс, 2006. – 407 с.

31. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. Пособие для студентов педагогических вузов / Р. П. Мильруд. – Москва : ДРОФА, 2005. – 253 с. – ISBN 5-7107-8495-8.

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

33. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов Москва : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.

34. Новиков А. М. Введение в методологию игровой деятельности / А. М. Новиков. – Москва : РАО, 2010. – 301 с. – ISBN 585449-499-3.

35. Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика обучения языкам / составители Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. : ил. – ISBN 978-5-7974-0207-7.

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

37. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 210. – 640 с. – ISBN 978-5-222-15995-8.

38. Пешкова Д. Ю. Использование приема сторителлинг в обучении английскому языку студентов вузов / Д. Ю. Пешкова // Филологический аспект. 2019. № 3. – С. 29–34.
39. Подорожная А. В. Сторителлинг – преимущества и возможности в школьном образовании / А. В. Подорожная, А. В. Сулейков // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 2А. – С. 365–370.
40. Полунина Л. Н. Нарративный подход при обучении иностранному языку в вузе / Л. Н. Полунина // Сборник научных статей, посвященный 50-летию памяти В. А. Сухомлинского . – Волгоград : Педагогика на стыке научных эпох, 2020. – С. 76–80.
41. Пяткова О. Б. Метод сторителлинга в обучении / О. Б. Пяткова // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 41–45.
42. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 2011. – 287 с. ISBN 5-09-001029-3.
43. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – Москва : Русский язык, 1981. – 248 с.
44. Скалкин В. Д. Обучение монологическому высказыванию. Пособие для учителей / В. Д. Скалкин. – Киев : Альтерпресс, 2008. – 235 с.
45. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2009. – 240 с. – ISBN 5-09-013891-5.
46. Шапинская Е. Н. Сторителлинг в нарратологии цифровой эпохи / Е. Н. Шапинская // Культурный код. 2022. № 1. – С. 53–63.
47. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 221 с.
48. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе Общие вопросы методики: учебное пособие / Л. В. Щерба. – 2-е изд. – Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с. – ISBN 978-5-534-12526-9.

49. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с. – ISBN 5-98111-062-7.
50. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : [б. и.], 2008. – 384 с.яз. – Киев : Рад. шк., 1983. – 119 с.
51. Bruner J. Acts of Meaning / J. Bruner. – London : Harvard University Press, 2004. – 208 p. – ISBN 0-67-400361-6.
52. Clandinin D. J. Stories of experience and narrative inquiry. / D. J. Clandinin, F. M. Connelly // Educational Researcher. 1990. – 14 p.
53. Deacon B. Deep impact storytelling /B. Deacon, T. Murphey // Forum: A Journal for the Teacher of English. 2001. – Vol. 39. – № 4. – 15 p.
54. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching. / M. Dujmovic. 2006. – 75-87 p.
55. Labov W. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience, in: Journal of Narrative & Life History / W. Labov, J. Waletzky. 1997. – 38 p.
56. LinkedIn: сайт. – URL: <https://www.linkedin.com/pulse/four-pillars-story-peter-curtis&utf=1> (дата обращения: 11.04.2025).
57. Mckee R. Story / R. Mckee. – New York : HarperCollins, 1997. – 427 p. – ISBN 0-06-039168-5.
58. Rodriguez M. Brand Storytelling: Put Customers at the Heart of Your Brand Story / M. Rodriguez. – 2nd edition. – London : Kogan Page, 2023. – 256 p. – ISBN 978-1 3986-1010-1.
59. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. / M. Rossiter // ERIC Digest. 2002. – 15 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностический срез

Imagine that you share a story with your friend. Leave a voice message to your friend. You need to choose one of the stories that you would like to share:

- 1) The scariest thing that ever happened to me;
- 2) A time I surprised myself;
- 3) The best day ever.

Your story should have:

- a structure (exposition, action, climax);
- main components (problem, purpose, people, plot, place);

You will speak for not more than 5 minutes (18-20 sentences). You have to talk continuously.

1. Решение коммуникативной задачи (Содержание)	Содержание соответствует теме и раскрывает ее, аргументы развернуты и доказательны																		
	Стилевое оформление выбрано правильно																		
	Лексическо-семантические средства разнообразны																		
	Объем высказывания (18-20 смысловых фраз)																		
	ИТОГОВЫЙ БАЛЛ (максимальный балл 8)																		
2. Организация	Наличие экспозиции, действия, развязки, соответствие структуре данного вида монолога																		
	Использование лексико-грамматических средств и приемов логической связи																		
	Использование полных предложений, без необоснованных пауз																		
	Время на высказывание не более 5 минут																		
	ИТОГОВЫЙ БАЛЛ (максимальный балл 8)																		
От двух до пяти лексико-грамматических ошибок																			
От двух до пяти фонетических ошибок																			
ИТОГОВЫЙ БАЛЛ (максимальный балл 2)																			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета

Уважаемые ученики! Просим Вас принять участие в опросе. Перед вами список из 12 речевых умений. Вам предлагается разложить их в порядке того, насколько, как вы считаете, они у вас развиты. То, что вы считаете наиболее развитым, находится сверху, а наименее развитым – снизу. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Ответы будут использованы в обобщенном виде. Свою фамилию указывать не надо. Анонимность гарантируется.

Распределите следующие умения: умение инициировать диалог; умение формулировать основную мысль; умение адекватно реагировать на реплики собеседника; умение использовать невербальные средства коммуникации; умение структурно правильно оформлять устное высказывание; умение поддерживать тематическую направленность; умение создавать устное высказывание с опорой на план/схему, лексические и грамматические средства; умение использовать готовые речевые формулы и клише; умение выражать согласие/несогласие; умение порождать самостоятельное устное высказывание; умение распознавать и учитывать эмоциональное состояние собеседника; умение высказываться о фактах и событиях с использованием разных коммуникативных типов речи, таких как описание и характеристика.

№	Умение
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Рисунок 25 – Анкета на распределение речевых умений