



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

**Лингвострановедческий компонент как основа формирования
предметных знаний**

**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 объём заимствований

63% авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«22»июня 2020 г. зав. кафедрой
английского языка и МОАЯ
Кунина Наталья Ефимовна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503-091-5-1
Штрекер Виктория Александровна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

Болина Марина Владимировна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ.....	9
1.1. Предметные знания как компонент содержания обучения иностранному языку	9
1.2. Роль лингвострановедческого компонента в формировании предметных знаний.....	14
1.3. Методика формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента	19
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА	31
2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по формированию предметных знаний.....	31
2.2. Методика формирования предметных знаний	40
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	46
Заключение	50
Список использованных источников	51

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, в условиях стирания межнациональных барьеров, взаимопроникновения культур и их интеграции в единое интеркультурное пространство роль иностранного языка как инструмента общения и формирования социальных отношений возрастает, вызывая необходимость того, чтобы люди могли осуществлять межкультурную коммуникацию [4], [6], [9], [20]. Ввиду этого, при обучении иностранному языку важно овладение культурой другой страны при сохранении собственной культуры, иначе говоря, в результате такого обучения человек должен стать тем, кого в социологии называют “личностью на рубеже культур” и обрести вторичную языковую личность, что предусматривается лингвострановедческим компонентом обучения иностранному языку [17].

Данная ситуация создаёт необходимость того, чтобы страноведческие сведения сменяли свою роль с комментария к основному учебному материалу по английскому языку на роль самостоятельной составляющей [31], [44]. В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) основного общего образования указано, что изучение иностранного языка на ступени основного общего образования направлено на достижение такой цели, как развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной [10], [24], [25].

Согласно ФГОС [10], [24], социокультурная компетенция включает в себя:

1. Приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах (5-6 и 7-9 классы);
2. Формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Анализ литературы по методике преподавания английского языка, педагогике и психологии, а также наши собственные наблюдения во время педагогической практики в школе указывают нам на противоречие между тем, сколь большую, самостоятельную роль лингвострановедческий компонент должен занимать в формировании предметных знаний по английскому языку и тем, какую роль он занимает в действительности.

Обозначив противоречие, мы можем сформулировать проблему исследования, заключающуюся в том, как наиболее эффективно включить лингвострановедческий компонент обучения английскому языку в формирование предметных знаний.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется:

- тем, что основная задача российской школы – это воспитание и образование человека культуры, формирование у него коммуникативной компетенции в рамках межкультурного общения носителей разных языков;

- самим ФГОС второго поколения, в котором отражается переход от знание-ориентированного к деятельностному подходу в обучении, что обуславливает возрастание важности овладения учащимися лингвистической, коммуникативной, социокультурной и другими компетенциями;

Актуальность проблемы, её теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы исследования – «Лингвострановедческий компонент как основа формирования предметных знаний».

Объект исследования – процесс обучения английскому языку в школе.

Предмет исследования – процесс формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

Целью нашей работы является разработка комплекса упражнений, направленных на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

В основу исследования положена гипотеза о том, что формирование предметных знаний по английскому языку на основе лингвострановедческого компонента будет проходить более успешно, если в процессе обучения

английскому языку будет использован разработанный нами комплекс упражнений с применением приёмов технологии критического мышления.

В соответствии с целью, объектом, предметом в ходе исследования решались следующие задачи:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме нашего исследования.
2. Изучить и проанализировать потенциал приёмов технологии критического мышления.
3. Изучить психолого-возрастные особенности современного поколения учащихся девярых классов.
4. Организовать и провести опытно-экспериментальную работу по формированию предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента при помощи приёмов технологии критического мышления с целью проверки их эффективности.
5. описать качественные и количественные результаты опытно-экспериментальной работы по применению приёмов технологии критического мышления на уроках английского языка в девятих классах.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

1. анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам, лингводидактике, педагогике и психологии по проблеме исследования;
2. обобщение педагогического опыта по формированию предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента и использования приёмов технологии критического мышления;
3. эксперимент для проверки эффективности выдвинутой гипотезы;
4. методы математической статистики для обработки результатов эксперимента.

Теоретико-методическую основу исследования составляют работы российских и зарубежных ученых в области психологии (Л.С. Выготский, Ж.

Пиаже, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя), методики (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Н. Щукин), педагогики (К. Мередит, Ч. Темпл, Д. Стил, С. И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская) и лингвострановедения (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров).

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что было уточнено понятие «лингвострановедческий компонент формирования предметных знаний» и основные методические принципы его развития.

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что исследуемые приёмы технологии критического мышления могут быть использованы в процессе обучения английскому языку учащихся девярых классов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается:

- опорой на достижения технологии критического мышления и основанных на ней приёмах,
- использованием адекватных методов исследования,
- результатами опытно-экспериментального обучения.

Апробация и внедрение результатов проводилось в ходе производственной педагогической практики на базе МАОУ гимназии №93 города Челябинска в 2018 году в 9 классе.

Цели и задачи данного исследования определили его структуру. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка.

Во введении разъясняется актуальность выбора темы, определяются объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, формулируется гипотеза.

В Главе 1 рассматриваются предметные знания как компонент содержания обучения иностранному языку, роль лингвострановедческого компонента в формировании предметных знаний, а также методика формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

В Главе 2 описывается ход и результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по формированию предметных знаний на

основе лингвострановедческого компонента при использовании приёмов технологии критического мышления.

В Заключении подводятся итоги проведенного исследования, формулируются выводы.

Понятийный аппарат исследования

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования;

Предметные знания – усвоенные учащимися при изучении учебного предмета знания, умения, компетенции, опыт творческой деятельности, ценностные установки, специфичные для изучаемой области знаний;

Лингвострановедческие знания – фоновая, коннотативная и безэквивалентная лексика, выражающая культуру иностранного языка;

Технология обучения – совокупность приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени;

Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи;

“Вызов” – первый этап технологии критического мышления, предназначенный для того, чтобы вызвать в памяти учащихся ту информацию,

которая пригодится на данном уроке; интерес к новой теме, а также активность учащихся;

“Осмысление” – второй этап технологии критического мышления, предназначенный для того, чтобы учащиеся осуществили непосредственный контакт с новой для них информацией;

“Рефлексия” – третий этап технологии критического мышления, предназначенный для того, чтобы ученики более осознанно относились к полученным знаниям и систематизировали их;

“Кластер” – приём технологии критического мышления; графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними;

“Инсерт” – приём технологии критического мышления, позволяющий ученику научиться самостоятельно добывать важную для себя информацию и вырабатывать собственную позицию относительно неё;

“Телеграмма” – приём технологии критического мышления, направленный на актуализацию учеником полученных знаний;

Комплекс упражнений – необходимое количество упражнений разных видов и типов, расположенных в строго определенном порядке, согласно закономерностям совершенствования навыков и умений в разных видах речевой деятельности для достижения целей в процессе обучения иностранному языку;

Эксперимент – один из основных методов исследования. Позволяет доказать или опровергнуть научное предположение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ

1.1 Предметные знания как компонент содержания обучения иностранному языку

В современной методике с точки зрения множества учёных осуществлять разграничение содержания обучения английскому языку можно по разномастным принципам. Считается также, что содержание обучения английскому языку находится в состоянии перманентного эволюционирования, детерминируясь характером цели и степенью обучения.

Цель обучения иностранным языкам состоит в образовании ученической личности, имеющей задатки и проявляющей стремление к интеркультурному контакту, равно как и в становлении фундаментальных свойств вторичной языковой личности [17], [30], [32]. Эта цель представляется комплексным явлением; а из этого вытекает то, что содержание обучения предстаёт в такой же комплексности.

В ядре этого многоступенчатого явления располагается идея о формировании предметных знаний, иными словами, согласно ФГОС, знаний, усвоенных обучающимися в ходе изучения учебного предмета и специфических для данной предметной области, и, помимо этого, сопутствующих форм деятельности, реализуемых в интересах обретения знаний и их применения.

Как нами было сказано ранее, современные исследователи рассматривают содержание обучения иностранным языкам как постоянно развивающуюся категорию.

Перманентно эволюционируя, содержание обучения после наблюдений исследователей предстало сквозь призму общепедагогического истолкования, то есть представлений о мире, опыта применения способов деятельности, опыта эмоционального отношения к объектам действительности.

Таким образом, мы подводим к мысли о том, что составляющим содержания обучения является опыт эмоционально-оценочного отношения учащегося (не беря в расчёт знания, навыки и умения). Напрашивается вывод о том, что в список компонентов содержания обучения английскому языку включаются не только элементы объективной реальности, но и чувства, образование которых провоцируется опытом осмысления зарубежной лингвокультуры [21], [36]. Из этого следует, что составляющими содержания обучения английскому языку мы можем назвать элементы, формирующие деятельность преподавателя и ученика, которая имеет своей целью, соответственно, передачу, обретение, акт усвоения знаний и инструментарий, предназначенный для реализации этой цели. Следственно, мы можем иметь в виду определённую двуаспектность, а именно объединение предметности и процессуальности [17]. Первый аспект вступает в корреляцию с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения. Последующий аспект являет собой умение применять обретенные знания в устной и письменной коммуникации. Рассмотрим подробнее на Рисунке 1.

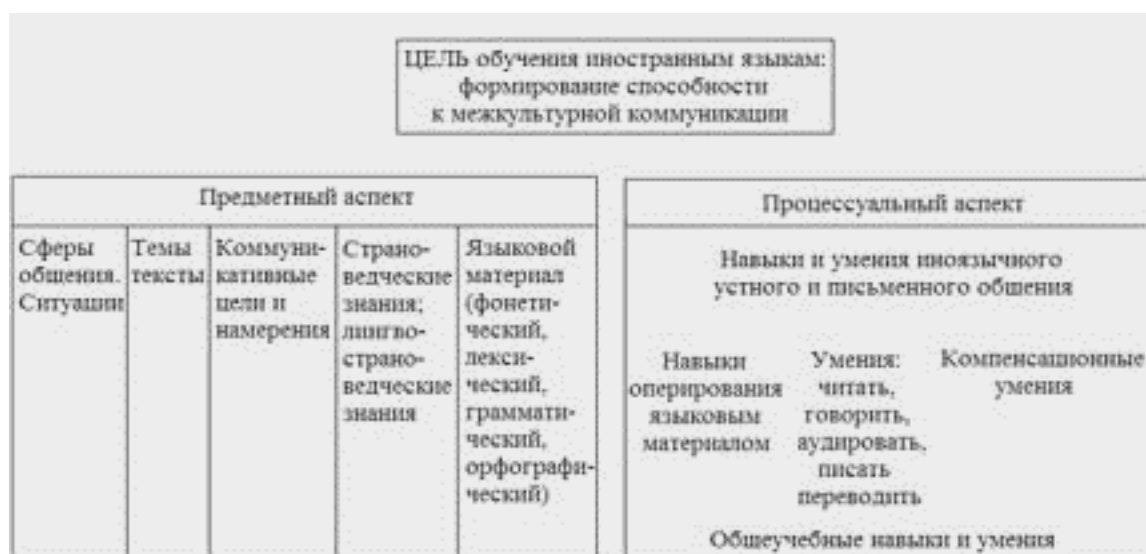


Рисунок 1 – Цель обучения ИЯ

Мы рассмотрим понятие процессуального аспекта предельно кратко, поскольку оно не представляет научного интереса для нашей работы, и скажем, что этот аспект подразумевает в своём содержании такие компоненты как речевые умения и навыки.

Гораздо более обширную характеристику требуется дать такому аспекту как предметный. Изучив источники информации [13], [14], [15], [17], [33] по теме двух названных выше аспектов, мы можем утверждать, что предметный выступает в тесном соотношении со знаниями, задействованными в процессе обучения. Обратимся к Рисунку 2.



Рисунок 2 – Предметный аспект



Рисунок 2.1 – Темы, тексты



Рисунок 2.2 – Коммуникативные цели



Рисунок 2.3 – Языковой материал

Самым важным аспектом предметного знания для нашего исследования является страноведческий и лингвострановедческий компоненты. Они знакомят учащихся с различными аспектами жизни их зарубежных сверстников, современностью и историей страны изучаемого языка, углубляя и дифференцируя представления школьников о действительности [21], [26], [44]. К страноведческим знаниям относятся так называемые энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка, а именно: повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.), условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (между полами, в семье и др.), основных ценностей, убеждений и мнений, язык телодвижений и др.) [17].

В социолингвистический компонент входит знание учащимся фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Чем больше понятий использует учащийся и чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой он владеет и манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его опыте картина мира, тем больше у него семантических и смысловых опор для обозначения и оперирования средствами иностранного языка [16], [17], [27], [46]. При этом необходимо иметь в виду, что социокультурный компонент не предполагает исключительное

сообщение фактических знаний по истории, литературе, географии и др., т.е. знаний, которые являются значимыми для туриста. Знание фактор, имеет смысл лишь в той степени, в какой оно является основой для развития межкультурной компетенции учащегося. Технология усвоения этих знаний должна научить учащихся понимать феномены иной культуры в их сопоставлении с собственной, исходной культурой. Именно этот аспект обучения призван развить их любознательность, интерес и способность к наблюдению за иным способом мировидения и мироощущения, способность к рефлексии имеющегося и приобретаемого культурного опыта [2], [36]. Экстралингвистическая страноведческая информация (знания) в значительной мере определяется межпредметными связями, фокусирующими культуроведческие сведения из разных областей жизни, науки, литературы, искусства [6], [11], [36]. Задача учителя состоит не только в том, чтобы развивать у учащихся ценностное отношение к языку как культурному феномену, но и стимулировать восприятие и рефлексия собственных ценностей и общественных взаимосвязей в ходе осмысления феноменов иного миропонимания [44].

1.2 Роль лингвострановедческого компонента в формировании предметных знаний

Взаимосвязанное влияние друг на друга культурной и языковой составляющей является невероятно обширным; с такой же обширностью во время изучения нами теоретических источников нам был представлен термин “лингвострановедение” [11]. На островах Соединённого Королевства этот феномен называется словосочетанием “лингвокультурные исследования”, среде немецкой науки данное явление именовалось понятием “культуроведение”.

После изучения работ российских учёных мы пришли к выводу, что термин для обозначения соответствующего явления, аналогичный по своему содержанию двум названным выше, в нашей стране обрёл свою форму в 1970-х годах.

Лингвострановедение можно определить, как аспект преподавания иностранного языка, в котором лингводидактически реализуется накопление, сохранение и передача знаний о языке и проводится аккультурация адресата, и цель этого процесса заключается в обеспечении коммуникативности обучения и решении образовательных и гуманистических задач. При этом методика преподавания имеет филологическую природу - ознакомление проводится через посредство языка и в процессе его изучения [9].

Внимательно ознакомившись с работами российских докторов филологических наук, мы смогли проследить эволюцию данного содержания данного понятия: от инструмента, обеспечивающего и поддерживающего контакт учеников с реалиями стран, в которых люди говорят на том или ином языке к отображению багажа информации об отличительных чертах и характеристиках коммуникации на языке, подлежащем изучению и, вместе с тем, установке корреляций между своим и чужим, изучаемым языком [11].

Реализуя, поощряя и опираясь в процессе образования именно на такие ориентиры, мы можем достигнуть такие стратегические цели, как повышение не только результативности всестороннего развития учеников, но и их энтузиазма на пути просвещению [3], [26], [37].

В ходе нашей работы мы установили дуалистический характер такого понятия, как лингвострановедение. Дуальность вызвана тем, что данное явление, с одной стороны, подразумевает обучение языку, а с другой стороны, обеспечивает передачу информации о сторонах той действительности, в которой существует страна изучаемого языка [17].

Также по мере нашей работы мы смогли выявить существующую противопоставленность таких явлений, как страноведение и лингвострановедение. Сохраняя наш фокус исследования на методике, мы проводим между двумя явлениями следующую грань: мы ставим знак равно между страноведением и гуманитарным предметом, содержащим в себе совокупный материал, приоткрывающий перед учеником дверь к постижению страны, в которой говорят на изучаемом языке; однако, когда мы говорим о

лингвострановедении, мы имеем в виду только лексику, выражающую культуру иностранного языка.

Это самое лингвострановедение и обеспечивает формирование коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации; целостности, единства идей, дающих возможность понимания иной национальной культуры через посредничество лексических единиц изучаемого языка [9], [44].

Но в чём же может заключаться важность постижения иной национальной культуры для человека, изучающего язык? Здесь мы можем с уверенностью характеризовать осведомлённость о культурных реалиях как превентивную меру против так называемого культурного шока. То есть, лингвострановедение может выступать как решение проблемы столкновения в сознании человека между имевшимся ранее и впервые приобретённым культурным укладом; с течением времени, с вхождением в пространство иноязычной культуры один уклад будет естественным, не травмирующим образом соотноситься с другим.

Гармоничное, размеренное пропускание через себя чужой культуры способствует также адекватному, здоровому установлению отношений с иностранным менталитетом [22], [45].

Продолжая наш разговор о лингвострановедении, имеет смысл раскрыть его объект, предмет и задачи. Главная цель лингвострановедения — обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [17]. Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания [1] (обоюдные знания участниками коммуникативного акта реалий материальной жизни, ситуативных и коннотативных реалий, обозначаемых языковыми знаками, необходимые для интерпретации речи) носителей языка, их вербальное поведение в актах коммуникации. Предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык, и для отбора, описания и

презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы [17]. Рассмотрим подробнее на Рисунке 3.

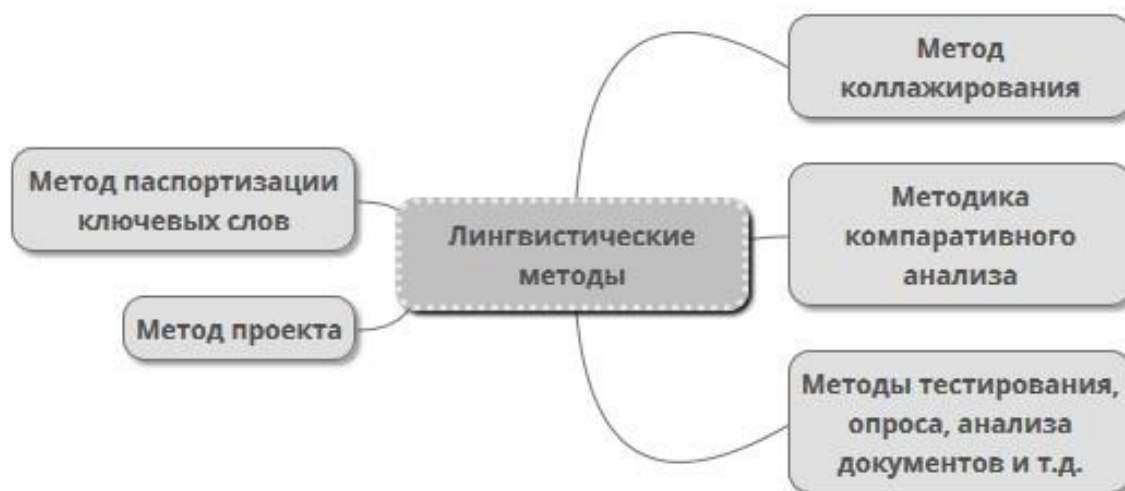


Рисунок 3 – Лингвистические методы

Вся суть лингвострановедения обслуживает идею рассмотрения фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, принадлежащей народу, выступающему носителем языка.

По мере продвижения нашего исследования, мы, углубляясь в суть такого явления, как лингвострановедение, обнаружили, что оно содержит в себе два идущих рука об руку компонента: лингвистический и методический. Первый отвечает за рассмотрение иноязычных лексических единиц с точки зрения определения культурного ядра и последующего соотнесения с фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексикой.

Второй компонент состоит в непосредственной, определяющей взаимосвязи с тем, как грамотнее всего дать развернуться приёмам ознакомления учеников с лексической информацией и следующему за этими приёмами закреплению обретенных (а также предполагающих несвойственное российским реалиям культурное наполнение) знаний с целью дальнейшего использования.

Включение в урок иностранного языка лингвострановедческого подхода также является гарантией становления у учащихся коммуникативной компетенции, которая является фундаментом для созидательного интеркультурного взаимодействия.

Это, в свою очередь, предполагает овладение культурой в таких её преломлениях, как факты и информация, нормы поведения и достижения в искусствах [6].

Движение в направлении достижения этих целей требует чёткого определения и постановки таких задач, как:

- 1) Установление культурологического информационного минимума;
- 2) Корректное соотнесение того, что именно нужно узнать об иностранной культуре, чтобы информационно наполнить урок соответствующим образом;
- 3) Презентация прошедшей отбор информации;
- 4) Донесение до учеников того, что культура находится в состоянии перетекания от одной формы к другой и не может быть аморфной.

Мы вновь возвращаемся к мысли о том, что стержневым ориентиром в обучении школьников иностранным языкам является формирование личности, готовой к интеркультурному контакту с представителями национальности языка, который подлежит изучению. Но что делает лингвострановедческий компонент необходимым содержанием предметных знаний?

Ответ кроется в естественных тенденциях развития современной жизни в нашем мире: это и глобализация, а значит, набирающая по всему миру обороты консолидация государств; это и усугубление широкомасштабного кризисного положения дел в нашем мире. Для созидательного сосуществования с подобными реалиями и для их регуляции людям требуется навык установления международного взаимодействия [25], [36].

В этой связи в преподавании иностранного языка становится всё важнее осуществить подготовку учеников к интрекультурной коммуникации.

Во время нашего исследования весомость значимости и ценности обретения лингвострановедческих знаний предстала перед нами таким образом, что ученик, с одной стороны, становится готов к диалогу с человеком-выразителем зарубежной культуры, а с другой стороны, углубление в инокультурные реалии не может происходить без их соотнесения с реалиями собственными и ещё большего осознания себя в них. Культура, как известно,

лежит на границах, потому представления о чужой культуре и ментальности, присущие такой предметной области, как иностранный язык, и становятся теми самыми компонентами знания, носящего предметный характер.

1.3 Методика формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента

На очередном этапе нашего исследования мы обнаружили необходимость раскрыть содержание такого звена методики обучения иностранному языку, как технология. В первую очередь считаем нужным привести определение данного понятия. Технологией обучения принято называть сопряжение приёмов учительской методической работы, дающее возможность добиться поставленных на уроке целей [1], [18], [19], [35]. При этом в процессе реализации технологии важна комбинация таких двух аспектов, как максимальная действенность и минимальная времязатратность [8], [18], [19].

Говоря о технологиях обучения, мы бы хотели в нашей работе сосредоточить внимание на технологиях критического мышления. В первую очередь, дадим определение понятия “критическое мышление”.

Критическое мышление принято рассматривать как самоанализирующее, обращённое субъектом на себя же, иначе говоря, рефлексивное движение мысли [28], [34]. Оно призвано помогать человеку в рассуждении о том, что можно принять на веру и какую стратегию действий разработать и осуществить в соответствии с рациональными, вескими, убедительными умозаключениями [38], [39], [40]. Рассмотрим характеристики критического мышления подробнее на Рисунке 4.



Рисунок 4 – Характеристики критического мышления

Мы, предвосхищая возможность того, что критическое мышление может произвести впечатление о себе как что-то однобокое и безапеллятивно бракующее иные взгляды, хотим донести мысль о том, что суть критического мышления не заключается в каком-либо нонконформизме ради нонконформизма. Это организующий, творческий процесс, сосредоточенный на претворение созидания в жизнь. Сосредоточить в своём сознании навыки критического мышления значит быть искусным в анализе действительной ситуации и предсказывании на этом основании возможного сценария, по которому будут разворачиваться действия [7], [34], [38], [39],[40].

Таким образом, критическое мышление – это многоаспектное, многогранное явление, важнейшими компонентами которого являются: готовность мыслить критически, наличие специальных мыслительных умений и навыков, а также определённого опыта, который будет служить основой для применения этих умений и выработки собственной позиции по проблемному вопросу [7], [34], [38], [39],[40].

Далее мы хотим вернуться к разговору о технологии обучения английскому языку, чтобы говорить о критическом мышлении именно в этом контексте. Ниже мы рассмотрим те преимущества, которые может получить ученик и учитель

благодаря применению данной технологии [29], [41]. Рассмотрим подробнее на Рисунке 5.



Рисунок 5 – Преимущества критического мышления

Рассмотрев плюсы, которые имеет критическое мышление и какую пользу оно может принести всем субъектам учебного процесса, мы желаем несколько сместить фокус нашего исследования на работу с текстами.

Изучение английского языка с плодотворными результатами предполагает формирование и установление знаний и навыков работы с текстом, что не может

быть воплощено в жизнь без учительской репрезентации материала, а также без учительского патронирования в самостоятельной работе над лингвистическим материалом. Выбирая текст, который будет в дальнейшем предложен ученикам для работы, преподаватель должен чётко представлять себе дальнейший план работы учеников над ним с учётом необходимости повторения изученного материала, поэтапного увеличения его сложности, лексико-грамматических характеристик, и того, как ученики должны будут их усваивать. Задачей учителя также является то, что обучающиеся должны в процессе работы упрочивать комплекс навыков, заключающийся в сочетании способности, с одной стороны, понимать отдельно взятые составляющие текста, а с другой стороны, понимать его содержание в общем [5].

Далее мы бы хотели перейти к разговору о чтении как о неотъемлемом компоненте работы с текстом и рычаге для достижения цели упрощения понимания читаемого.

Передавая ученикам знания о том, как успешно осуществлять процесс чтения, преподаватель также должен сопровождать это заложением комплексного фундамента знаний, составными частями которого являются лексика, грамматика и перевод, поскольку они находятся в тесной взаимосвязи друг с другом [23]. Без научения многоступенчатому процессу идентифицирования и перевода грамматической составляющей, использования лексики и анализа текста в целом невозможен выход на конструктивную вербальную коммуникацию на изучаемом языке.

В рамках нашей работы, мы, начав разговор о работе с текстом, продолжаем рассуждение об этом в контексте реализации технологии критического мышления [12], [34], [38], [39], [40]. Далее мы рассмотрим этапы технологии критического мышления на Рисунках 6.1 – 6.4



Рисунок 6.1



Рисунок 6.2



Рисунок 6.3



Рисунок 6.4

Говоря об этапах технологии критического мышления, мы, в рамках нашей работы, делаем акцент на их осуществлении при формировании лингвострановедческого компонента предметных знаний. Изучив различные приёмы [34], [38], [39], [40] названной выше технологии, мы отобрали те, которые нашли достаточно хорошо вписывающимися в работу по изучению лингвострановедческого материала, и далее будем рассматривать именно их. Рассмотрим подробнее на Рисунках 7.1 – 7.4



Рисунок 7.1



Рисунок 7.2



Рисунок 7.3

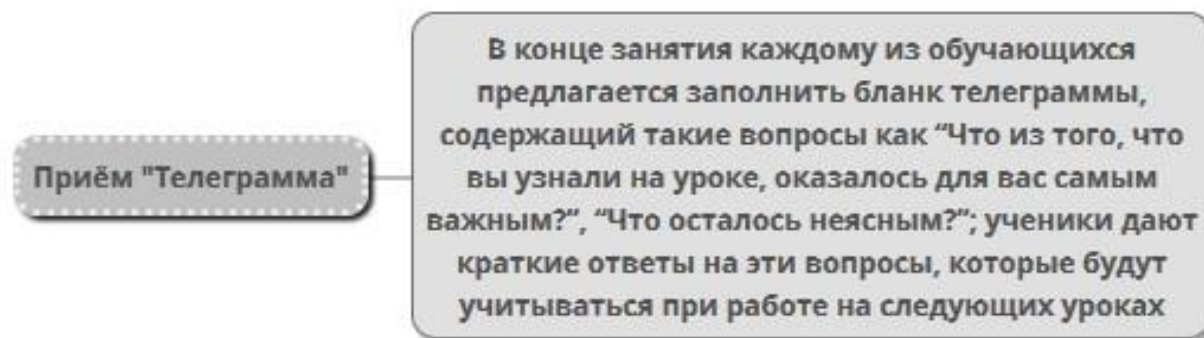


Рисунок 7.4

Выводы по первой главе

В первой главе, посвященной теоретическим аспектам формирования предметных знаний, были рассмотрены основные аспекты по данной теме:

предметные знания как компонент содержания обучения иностранному языку, роль лингвострановедческого компонента в формировании предметных знаний и методика формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента. Анализ психолого-педагогических исследований позволил нам сделать следующие выводы:

1. Под предметными знаниями понимаются усвоенные обучающимися в ходе изучения английского языка знания и виды деятельности по получению нового знания, его преобразования и применения в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, владение ключевыми понятиями, научными терминами. Нами были выделены два компонента содержания обучения иностранного языка: процессуальный и предметный, к числу последних относятся лингвострановедческие знания.

2. Под ролью лингвострановедческого компонента в формировании предметных знаний нами понимается развитие у учащихся диалогического отношения к феноменам иного образа жизни, сознания, иерархии ценностей; познающий чужую культуру лучше и глубже постигает собственную, в большей степени осознаёт себя её носителем.

Такой компонент методики обучения ИЯ как технология, а именно технология критического мышления при работе с текстом, содержит в себе такие этапы как вызов, осмысление и рефлексия, каждый из которых реализуется с помощью определённых приёмов (например, рассмотренные нами кластер, инсерт, телеграмма), с помощью чего ученики получают и осваивают лингвострановедческие предметные знания, что и является интересом нашей работы.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА

2.1. Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по формированию предметных знаний\

Первая глава нашего исследования была посвящена теоретическим основам формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента. Во время изучения материала по данной теме мы пришли к некоторым заключениям, которые требуют проверки на практике. Для подтверждения их и нашей **гипотезы** о том, что «формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента будет проходить эффективнее, если будут использованы приёмы развития критического мышления» нами был проведён эксперимент.

Под экспериментом в научной литературе принято понимать комплексный контролируемый метод исследования, который заключается в опыте или наблюдении за явлением в точно учитываемых условиях, позволяющих следить за процессом его протекания и при необходимости воссоздать его в дальнейшем.

Следует отметить следующие характерные особенности эксперимента:

1. Эксперимент должен иметь ограниченные временные рамки.
2. Перед проведением эксперимента должна быть чётко сформулирована гипотеза, которая в дальнейшем будет подтверждена или отвергнута.
3. Должен быть создан план, отвечающий по организации и структуре целям и задачам исследования.
4. Навыки учащихся в соответствии с критериями должны быть зафиксированы как до проведения эксперимента, так и после него
5. Исследователь является активным создателем условий для изучения явления.

Главной задачей любого эксперимента является проверка или опровержение утверждения причинно-следственной связи между определёнными явлениями: исследователь организует необходимую ситуацию, включает в неё аспекты, подвергающиеся исследованию, изучает изменения, произошедшие в ходе событий, анализирует результаты и фиксирует их соответственно изначальным предположениям.

Главной **целью** данной опытно-экспериментальной работы является апробация разработанного нами комплекса упражнений, направленных на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента и фиксация конечных результатов.

Согласно поставленной цели и выдвинутой гипотезы нами сформулированы следующие **задачи** экспериментального исследования:

- 1) Определить уровень сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.
- 2) Разработать и апробировать комплекс упражнений, направленных на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.
- 3) Проанализировать и обобщить полученные результаты опытно-экспериментальной работы, сформулировать выводы.

Опытно-экспериментальная работа по формированию предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента с применением разработанного комплекса упражнений проходила на базе МАОУ гимназии №93 города Челябинска в 2018 году в 9 классе. Были задействованы 24 учащихся (по 12 в каждой группе, соответственно) в возрасте 14-15 лет. Выбор данной возрастной категории обусловлен особенным интересом подростков к явлениям культуры западных, в частности англоговорящих стран, а также тем, что именно в этом возрасте школьники стремятся иметь свое собственное мнение, свои взгляды и суждения по целому ряду вопросов, не полагаться во всем на авторитет родителей, учителей или учебника. Причина этого заключается в том, что подростки переживают наибольший рост самосознания, у них развивается

умение и потребность самостоятельно, критично мыслить. Подростковый интерес к культуре англоговорящих стран и свойство подросткового мышления будет поощрено разработанным нами комплексом упражнений, что окажет положительное влияние на его внедрение и повысит мотивационную сферу учащихся.

Исследовательская работа предполагала целенаправленное внесение изменений в процесс обучения в соответствии с целью данной работы.

Экспериментальное обучение направлено на изучение эффективности разработанного проекта в формировании предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

Контроль качества усвоения материала осуществлялся нами непрерывно в течение работы.

Работа над исследованием велась поэтапно. Всего было выделено три этапа, на каждом из которых решались определенные задачи. В Таблице 1 описаны все этапы работы, задачи и предполагаемый результат работы и их характеристика.

Таблица 1 – Этапы опытно-экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Предполагаемый результат
1. Констатирующий этап	<p>1. Отбор экспериментальной и контрольной групп</p> <p>2. Разработка критериев оценки уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента</p>	<p>1. Отбор экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп</p> <p>2. Создание условий для проведения исследования</p> <p>3. Определение исходного уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента</p> <p>4. Разработка системы критериев оценивания уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента</p>

	3. Контроль уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента	5. Контроль уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента 6. Подведение итогов
1. Формирующий этап	1. Апробирование разработанного комплекса упражнений на учениках ЭГ	1. Презентация и апробация комплекса упражнений, направленного на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента
2. Обобщающий этап	1. Итоговый контроль 2. Анализ результатов исследования	1. Повторная диагностика уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента 2. Анализ полученных результатов 3. Установление эффективности разработанного нами комплекса упражнений 4. Фиксирование результатов согласно полученным данным

Задачами констатирующего этапа является определение контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) и определение исходного уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента у учеников обеих групп.

В рамках учебной программы ученики изучают Unit 1 учебно-методического комплекса English-IX авторов Афанасьевой О.В., Михеевой И.В. «Pages of History: Linking Past and Present». В рамках данной темы учащимся

предлагается узнавать о событиях, выдающихся личностях, культуре прошлого и то, какое отражение эти явления находят в настоящем. Констатирующий этап эксперимента проводился нами на материале данной темы.

Для получения максимально объективных данных об уровне сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента по материалу изученной темы у учащихся обеих групп, нами были предложены идентичные упражнения на проверку актуальных знаний. Эти упражнения были разработаны с целью проверки уже усвоенных единиц.

В первом упражнении учащимся предлагается самостоятельно пройти тест из 17 вопросов на знание традиций такого праздника, как Хэллоуин.

Во втором упражнении учащимся предлагается ответить на 10 вопросов, касающихся страноведческих сведений о странах Британских островов.

В Приложении 1 и Приложении 2 будут представлены упражнения, использованные нами для определения исходного уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

Оценивание проводилось нами согласно следующим трем параметрам: *comprehension* (понимание взаимосвязей и значений), *knowledge* (способность распознавать известные факты и обращаться к известным фактам) и *application* (способность корректно применять решения в знакомых ситуациях), за которые учащиеся получают определенное количество баллов. Данные параметры определены в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии оценивания

Критерий	Comprehension	Knowlede		Application
оценивания				
низкий	3	3		3
средний	4	4		4
высокий	5	5		5

В соответствии с баллами, учащиеся получают следующие отметки (таблица 3):

Таблица 3 – Соотношение баллов и оценок

Количество баллов	Отметка
14-15	5
12-13	4
9-11	3

Результаты проведенной работы в обеих группах предоставлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты предварительной проверки

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Ученик	Оценка	Ученик	Оценка
Аксёнова Мария	4	Брюханова Лера	3
Брянцева Валерия	4	Викторов Данил	4
Егоров Всеволод	3	Воробьёва Алина	4
Зайцев Алексей	3	Дубкова Соня	5
Захарин Альберт	5	Дягилев Иван	4
Коркин Ярослав	4	Зужева Татьяна	3
Коркина Алёна	4	Кляйн Жанна	4
Лазарева Алёна	4	Лебедев Никита	3
Михеева Влада	4	Перетьяченко Илья	4
Темрых Андрей	3	Терехова Светлана	5
Токарева Анна	5	Турина Ева	3
Фазцева Алиса	3	Чернявина Анна	3
Средний балл	3,8	Средний балл	3,75

Проанализировав результаты, мы можем прийти к выводу, что уровень развития навыков в обеих группах примерно одинаков. Средний балл в первой подгруппе равен 3,83, а во второй — 3,75. Анализ данных показывает, что в

первой группе оценку «5» получили 2 человека, «4» - 6 человек, «3» получили 4 человека. Во второй подгруппе результаты следующие: «5» - у 2 человек, «4» - у 5 человек, «3» - у 5 человек.

Для наглядности представим результаты проверки каждой группы в виде диаграмм.

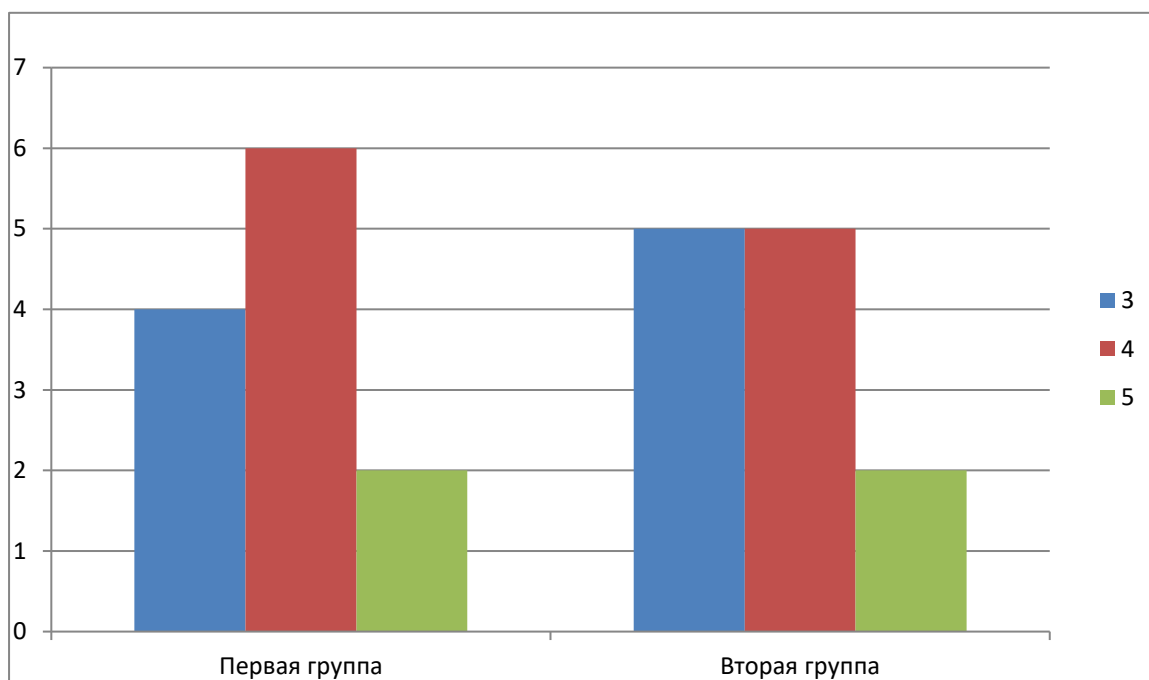


Рисунок 8 – Сравнение результатов предварительного контроля в подгруппах

Получившиеся данные показывают сравнительно невысокий уровень сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента, что говорит о необходимости применения специально разработанного комплекса упражнений с целью повышения эффективности формирования этих знаний у учащихся, который будет представлен во втором параграфе.

В связи с тем, что разрыв по уровню сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента незначителен, мы будем рассматривать первую подгруппу 9 «Б» класса в качестве экспериментальной, а вторую - в качестве контрольной.

В экспериментальной группе обучением руководила автор данной работы, Штрекер Виктория Александровна, используя в процессе разработанный комплекс заданий с использованием приёмов технологии критического мышления.

К неварьируемым условиям следует отнести:

- изучение идентичного материала в обеих группах
- постановка единых дидактических задач
- использование общих для этих групп итоговых контрольных упражнений для определения уровня сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

Традиционно результативность апробированного комплекса заданий принято определять при помощи коэффициента оценки (К) по формуле (1):

$$K(o) = K(эг) : K(кг), \quad (1)$$

где $K(эг)$ – это средняя оценка полученная в экспериментальной группе, а $K(кг)$ – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике.

2.2 Методика формирования предметных знаний

Целесообразно перед тем, как приступить к описанию опытно-экспериментальной работы, познакомиться с учениками, которые образуют контрольную и экспериментальную группы. В классе всего 24 человека, в возрасте 14-15 лет, в каждой подгруппе одинаковое количество учеников, 12.

В среднем, уровень успеваемости в классе средний, нет учеников, имеющих неудовлетворительные оценки, что свидетельствует о хорошей способности запоминать новый материал, нормальной степени развитости памяти, внимания и мышления. Учащиеся обеих групп хорошо дисциплинированы и активны в общении и в учебе.

Уроки, которые проводятся в этих группах базируются на программе «English IX» авторов Афанасьевой О.В., Михеевой И.В. Курс имеет определенную предметную направленность – повышение уровня социокультурной компетенции учащихся, а также повышение уровня информационной компетенции, то есть приобщение к культуре, традициям и т.д., выражаемых в лингвострановедческих единицах, но он не отвечает современным потребностям подростков в формировании и поддержании развития критического мышления, что доказывает необходимость введения комплекса упражнений нового формата.

По окончании констатирующего эксперимента, нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в которой участвовала 1 группа 9 «Б» класса. На данном этапе мы использовали специально разработанный нами комплекс упражнений, позволяющий эффективнее формировать предметные знания на основе лингвострановедческого компонента.

Под комплексом упражнений мы понимаем необходимое количество упражнений, расположенных в строго определенном порядке, согласно этапам технологии критического мышления и представляющих эти этапы приёмами технологии критического мышления для формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента, то есть достижения поставленных целей в процессе обучения иностранному языку.

Опытно-экспериментальное исследование проходило следующим образом: работа над лингвострановедческим материалом в экспериментальной и контрольной группах проходила в три этапа, но в процессе обучения экспериментальной группы во время каждого этапа использовались приёмы технологии критического мышления, в то время как контрольная группа продолжала заниматься традиционным методом по учебнику.

Процесс работы над формированием предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента в экспериментальной группе можно представить в виде таблицы:

Таблица 5 – Этапы работы с лингвострановедческим материалом

Этап развития критического мышления	Приём развития критического мышления	Цель
Вызов	“Кластер”	Пробуждение имеющихся знаний и интереса к получению новых лингвострановедческих знаний
Осмысление	“Инсерт”	Получение новых лингвострановедческих знаний
Рефлексия	“Телеграмма”	Целостное осмысление, обобщение полученных лингвострановедческих знаний

На первом этапе, этапе вызова, мы реализовали такой приём критического мышления как кластер: ученики фиксировали смысловые поля понятий, что позволяет им свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученики записывали в центре листа ключевую часть лингвострановедческого материала: *British Isles*, *Halloween*, а от него рисовали стрелки – лучи в разные стороны, которые соединяли это слово с другими: в первом случае, названия государств, располагающихся на Британских островах; во втором случае, главные категории атрибутов Хэллоуина. Лучи расходились далее и далее: ученики фиксировали названия столиц государств Британских островов в первом случае, во втором – конкретные названия угощений, игр, символов Хэллоуина. Это можно подробно увидеть на Рисунках 8 и 9.

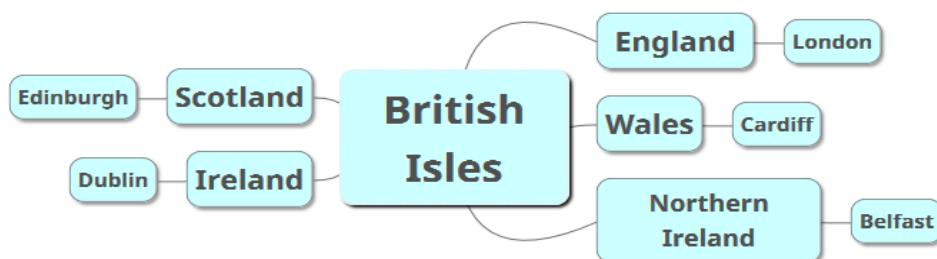


Рисунок 8 – British Isles

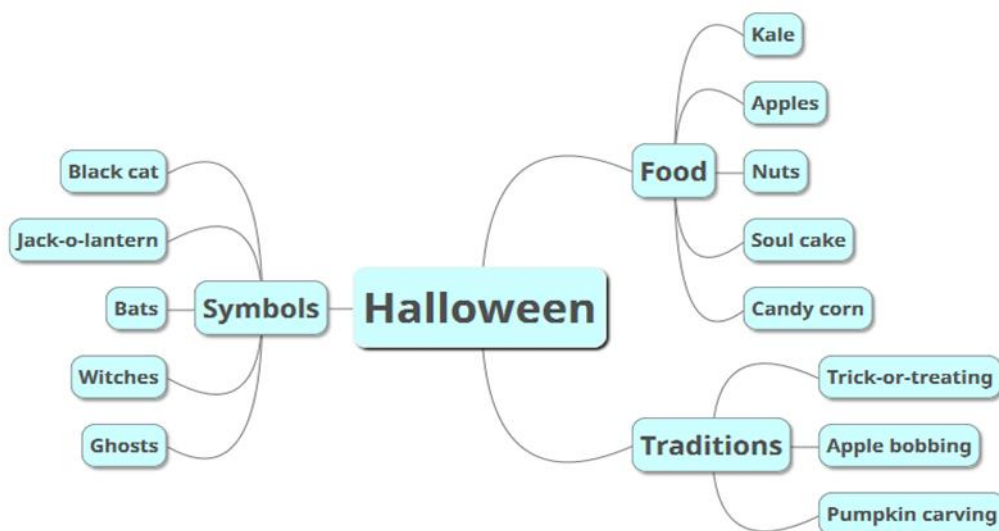


Рисунок 9 – Halloween

Использование данного приёма стимулировало мыслительную деятельность учеников, пробудило и систематизировало уже имеющиеся знания лингвострановедческого материала, отвечавшие теме занятия «Pages of History: Linking Past and Present».

На втором этапе, этапе осмысления, для организации непосредственного контакта учеников с новой информацией, мы использовали такой приём критического мышления как инсерт: ученики осуществляли процесс активного чтения текстов “The Origins Of Halloween” и “The British Isles” [42], делая над отдельными словами, предложениями или абзацами следующие пометки: V — я знаю этот лингвострановедческий материал; + — это новая информация для меня; - — это противоречит тому, что я знал; ? — это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения. Данные заносились ими в индивидуальные таблицы, после чего несколько учеников зачитали свои записи.

Таблица 6.1

“The Origins Of Halloween”. Insert task			
V	+	-	?
Halloween	Stonehenge		Beltaine
The British Isles			Samhain

Таблица 6.2

“The British Isles”. Insert task			
V	+	-	?
	The Scottish Bluebell Lancaster Kent Cornwall York Guinness Daffodil Shamrock Thistle		The Midland

В Приложении 3 и Приложении 4 предоставлены предложенные задания типа “инсерт”.

На завершающем этапе, этапе рефлексии, с целью осмысления, обобщения учениками полученных лингвострановедческих знаний, мы использовали такой приём как “телеграмма”: в конце занятия каждому из обучающихся было предложено заполнить бланк телеграммы, содержащий такие вопросы как “What information was the most important and interesting for you?”, “What was difficult to understand?”; ученики дают краткие ответы на эти вопросы, которые будут учитываться при работе на следующих уроках. В ответах фигурировали слова Stonehenge, Beltaine, Samhain, The Scottish Bluebell, The Midland. В Приложении 5 представлен образец предложенного материала для задания “телеграмма”.

Все упражнения были направлены на формирование лингвострановедческих предметных знаний, реализуемое непременно с упором на работу учеников в сотрудничестве, на поощрение ответственного отношения к собственному образовательному процессу, на повышение эффективности восприятия информации и интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения, как и предполагается во время урока, построенного

на приёмах критического мышления. В конце учащиеся анализируют то, какой лингвострановедческий материал стал для них новинкой и как он расширил или дал им новое представление о культуре изучаемого языка; с насколько понятными и доступными, или поначалу непривычными и неясными лингвострановедческими единицами, а значит, реалиями культуры англоязычных стран они познакомились.

Мы убеждены, что разработанный на основе приёмов технологии критического мышления комплекс упражнений способствует формированию лингвострановедческих предметных знаний, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, расширяет кругозор и обеспечивает заинтересованность в общении на иностранном языке.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Главной целью нашего опытно-экспериментального исследования была проверка эффективности разработанного нами комплекса упражнений, направленного на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента у учащихся в девятых классах.

Для анализа результатов необходимо было провести обобщающий этап работы, проверить итоговый уровень сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента в обеих группах, экспериментальной и контрольной и сравнить их результаты. Это позволит нам проверить нашу гипотезу о том, что формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента будет проходить успешнее, если на уроках английского языка использовать для этой цели приёмы критического мышления.

После завершения обучения по этой теме была проведена итоговая контрольная работа в обеих подгруппах, позволяющая оценить уровень сформированности лингвострановедческих предметных знаний учащихся. В качестве задания учащимся предлагалось выполнить тест, составленный с

использованием изученных лингвострановедческих единиц, каждая подгруппа была разделена на 4 варианта.

Критерии оценивания этого теста аналогичны критериям, использованным на констатирующем этапе работы.

Результаты контрольной работы в ЭГ приведены в таблице.

Таблица 7

Сравнительные результаты групп

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Ученик	Оценка	Ученик	Оценка
Аксёнова Мария	5	Брюханова Лера	3
Брянцева Валерия	5	Викторов Данил	4
Егоров Всеволод	4	Воробьёва Алина	4
Зайцев Алексей	4	Дубкова Соня	5
Захарин Альберт	5	Дягилев Иван	4
Коркин Ярослав	5	Зужева Татьяна	4
Коркина Алёна	5	Кляйн Жанна	4
Лазарева Алёна	4	Лебедев Никита	3
Михеева Влада	5	Перетьяченко Илья	4
Темрых Андрей	4	Терехова Светлана	5
Токарева Анна	5	Турина Ева	4
Фазцева Алиса	5	Чернявина Анна	3
Средний балл	4,67	Средний балл	3,91

Средний балл в экспериментальной группе увеличился на 0.86 баллов, что говорит о повышении уровня сформированности лексических навыков

монологической речи. Средний балл в контрольной группе также вырос относительно предварительного тестирования, но менее значительно (на 0.16 баллов), что говорит о том, что прогресс в данной группе уступает прогрессу в экспериментальной группе.

Как уже заявлялось раньше, для проверки результативности нашего комплекса упражнений, мы прибегнем к математической статистике и используем **формулу (1)**:

$$K(o) = K(\text{эг}) : K(\text{кг}), \quad (1)$$

где $K(\text{эг})$ – это средняя итоговая оценка полученная в экспериментальной группе, а $K(\text{кг})$ – это средняя оценка в контрольной группе, занимавшейся по традиционной методике. $K \geq 1$ служит основанием для выводов о том, что реализация разработанного нами комплекса заданий прошла успешно.

Средний балл в ЭГ составил 4,67, а в КГ средний балл – 3,91. Чтобы определить коэффициент эффективности нашей работы, мы подставили полученные данные в формулу $K(o) = 4,67/3,91$ и получили $K(o) = 1,194$

Подводя итог, коэффициент эффективности 1,194 доказывает, что разработанный нами комплекс заданий повышает эффективность в развитии лексических навыков монологической речи, следовательно, наша гипотеза подтвердилась на практике.

Выводы по второй главе

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование доказало на практике выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование предметных знаний по английскому языку на основе лингвострановедческого компонента будет проходить эффективнее, если для формирования этих знаний будут использоваться приёмы технологии критического мышления.

1. Экспериментальная работа была проведена нами в естественных условиях на базе МАОУ гимназии №93 города Челябинска в 2018 году в 9 классе и проходила в три этапа.

2. На констатирующем этапе нами были определены экспериментальная и контрольная группы, был проведен предварительный контроль сформированности предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента, низкие результаты показали необходимость внедрения новых методических средств.

3. Формирующий этап эксперимента показал, что применение приёмов технологии критического мышления при формировании лингвострановедческих предметных знаний повышает эффективность усвоения материала.

4. Опытно-экспериментальная работа доказала эффективность разработанного нами комплекса упражнений, практические результаты показывают, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На уровень сформированности иноязычной компетентности напрямую влияют лингвострановедческие предметные знания учащихся, и применение с целью их формирования приёмов технологии критического мышления может повысить эффективность на уроках иностранного языка.

В данной исследовательской работе мы провели анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента и потенциал приёмов технологии критического мышления при их формировании.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой мы доказали выдвинутую нами гипотезу и подтвердили эффективность разработанного комплекса упражнений, направленного на формирование предметных знаний на основе лингвострановедческого компонента.

Проведенный нами эксперимент доказывает, что обращаясь в своей работе к приёмам технологии критического мышления учитель способен более эффективно сформировать у учащихся предметные знания на основе лингвострановедческого компонента и повысить мотивацию к обучению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб.:Издательский центр «Злотоуст», 1999. – 171 с.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
3. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск, 2003.
4. Калинина, М. С. Основные компоненты содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе / М. С. Калинина, Н. Н. Остринская, М. А. Эстерман. — Текст : непосредственный // Вестник МИЛ . — С. 11-15.
5. Барноева, Н. Ё. Методика работы над текстом на иностранном языке / Н. Ё. Барноева. — Текст : непосредственный // Молодой учёный. — : , 2017. — С. 150 – 151.
6. Бобкова Л. В. Страноведение как форма привития интереса к изучению иностранного языка // ИЯШ. – 2006. – № 5. – С. 3–37.
7. Богатенкова, Н. В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения : пособие для учителей / Н. В. Богатенкова. – СПб. : СПбГУПМ, 2001.
8. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления: материалы семинаров по проекту «Развитие критического мышления через чтение и письмо» / Р. Бустром. — 2000.
9. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 920–923.
10. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения. Стр. 74 – 77 Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2014. – viii, 210 с.

11. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.
12. Викентьева И. Ода синквейну // Перемена. — 2002. — № 3.
13. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1982
14. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4 / Л. С. Выготский. — М., 1994.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1956
16. Выготский Л.С. Проблема общей психологии. — М., 1982
17. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам, 2006. Учебное пособие (2-е изд., испр. — 2005 г.)
18. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев // Директор школы. — 1996. — Вып. 4.
19. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приёма до философии / В. В. Гузеев // Директор школы. — 1998. — Вып. 5.
20. Добровольский, Е. П. Роль английского языка в современном мире / Е. П. Добровольский. — Текст : непосредственный // Юный ученый . — 2015. — С. 28-30.
21. Дроздова О. Е. Роль иностранных языков в формировании опыта лингвострановедческой активности школьников // ИЯШ. — 2011. — № 2. — С. 21–27.
22. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факты и успешность обучения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. — М., 1970. - №1.
23. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
24. Калинина, М. С. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС / М. С. Калинина, Н. Н. Остринская, М. А. Эстерман. — Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. — Волгоград : , 2019. — С. 94-101.

25. Козлова В.В., Кондакова А.М. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования. — 4е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 79 с. — (Стандарты второго поколения).
26. Коростелева Ю. Е., Макарова Е. В. Введение лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5. – С. 51–52.
27. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов по спец. "Психология"/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. - М.: Смысл, 2000. - 509 с
28. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Г. Линдсей, К. Халл, Р. Томпсон. — М., 1981.
29. Мередит К. С. Воспитание вдумчивых читателей / К. С. Мередит, Дж. Стил, Ч. Темпл. — 1998.
30. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение иноязычная культура?//Иностр.языки в школе. 1993. -№ 6.
31. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
32. Пассов Е. И., Кузовлева Н. .Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка)
33. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. - М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с. - (Психология: классические труды).
34. С. И. Заир- Бек, И. В. Муштавинская. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с. : ил. — (Работаем по новым стандартам).

35. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие. — М., 1998.
36. Семёнова Е.В. Введение в страноведение и лингвострановедение: Учебн.-метод.пособие – 2-е изд. 2012. –121 с.
37. Синельников А. П. Психология обучения иностранным языкам. — Х. : Изд. группа «Основа», 2009. — 128 с. — (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; Вип. 10 (82)).
38. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления: междисциплинарная программа: Пособие 1. - М., 1997
39. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления: пособие. М., 1997
40. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления: Пособие 2. — М., 1997.
41. Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ: пособие — М., 1998.
42. Томахин Г.Д. Великобритания: Лингвострановедческий словарь: литература. Театр. Кино. Музыка. Танец. Балет. Живопись. Скульптура. Архитектура. Дизайн. СМИ. – М.: ООО “Издательство АСТ”: ООО “Издательство Астрель”, 2001 г. – 336 с.
43. Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб., 2000. — (Серия «Мастера психологии»)
44. Шарафутдинов Р. Р. Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 231–236.
45. Щукин А.Н.. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. 2006
46. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

HALLOWEEN Quiz

1 An animal that symbolizes evil and bad luck and is witch's pet.

a) bat
b) owl
c) black cat



2 A hollowed out pumpkin with a face cut in one side and a candle put inside.

a) Jack-o-lantern
b) Tom-o-lantern
c) Miss Pumpkin



3 A small creature that catches insects in a web.

a) rat
b) spider
c) frog



4 A monster that goes out of control and is dangerous.

a) Frankenstein
b) Spiderman
c) Harry Potter



5 A large round metal container used for cooking over fire.

a) pan
b) pot
c) cauldron



6 A pointed covering for the head that witches wear.

a) witch hat
b) witch cap
c) witch crown



7 Sweet food made of sugar.

a) cake
b) candies
c) biscuits



8 Nocturnal small animals that look like mice with wings.

a) bats
b) rats
c) owls



9 A spirit of a dead person represented as a pale, transparent image.

a) skeleton
b) mummy
c) ghost

Boo!



10 A woman with evil magic powers.

a) witch
b) wizard
c) fairy



11 Large round vegetables with hard orange skin.

a) eggplants
b) courgette
c) pumpkins



12 A typical Halloween character that is a vampire.

a) Werewolf
b) Dracula
c) Troll



13 A frame of bones that supports a human body.

a) ghost
b) zombie
c) skeleton



14 Children dress up frightening costumes and visit people's homes to demand sweets.

a) trick or treat
b) apple bobbing
c) strolling



15 A brush on the end of a long handle that witches use to fly.

a) wire brush
b) broom
c) mop



16 A representation of a dead person.

a) death
b) goblin
c) zombie



17 A large grave, built of stone.

a) coffin
b) sarcophagus
c) tomb



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

The British Isles

Great Britain

England
Scotland
Wales



The United Kingdom

England
Scotland
Wales
Northern Ireland



The British Isles

England
Scotland
Wales
Northern Ireland
Ireland
and all of the small, surrounding
islands like Isle of Wight, the
Orkneys, the Hebrides and the
Shetlands



Questions:

1. What is the full name of the British Isles?
2. What is the capital of England?
3. What is the capital of Scotland?
4. What is the capital of Wales?
5. What is the capital of Northern Ireland?
6. What is the capital of Ireland?
7. What is the largest city in Great Britain?
8. Who is the Head of State in Great Britain?
9. What is the currency in England?
10. What do people call the UK flag?



The Origins of Halloween

The origins of Halloween are very old. In fact, this festivity started in Celtic Britain. The Celts lived in the British Isles during ancient times. They were pagans. They believed in the gods of nature. There were two important festivals on the Celtic calendar, Beltane and Samhain. Beltane celebrated the beginning of summer and Samhain the start of winter, on November 1. Samhain was also the first day of the year on the Celtic calendar. The festival of Samhain started on October 31 and finished on November 1. The Celts were afraid of winter. The days were short and cold, and the nights were very long. They associated winter with death and evil spirits. The Celts believed that on the night of October 31 the spirits of the dead came out of their tombs. The Celts made big fires to frighten the ghosts. They also wore scary costumes. The Celts played games on October 31 to bring good luck in the year. They ate nuts and apples because they were lucky foods. The Druids were Celtic priests and teachers. They were very important in Celtic society. They practiced magic and religious rituals. Everyone respected the Druids. At Samhain the Druids talked about the future and led the celebrations. There are still some Druids today. They believe in the ancient Celtic religion called Druidism. They love and respect nature. They meet and celebrate some Celtic festivities at Stonehenge and in other places. The colors of Halloween are of Celtic origin. Black was the color of winter and long nights. Orange was the color of the harvest. The black cat is another symbol of Halloween. The Celts believed that the black cat had special powers. After the Roman invasion in AD 43 the Romans combined Samhain with their festival, Pomona. Pomona was the Roman goddess of gardens and fruit trees and this festival celebrated the harvest. Many years after the Roman invasion, Christian practices substituted pagan ones. On the first day of November, Christians celebrated All Saints' Day or All Hallows' Day. The evening of October 31 was All Hallows' Eve. This became Halloween. The Druid religion continued for a long time in Ireland and Scotland, and people continued to celebrate Halloween. In the 19th century, Irish immigrants took their Halloween traditions to the United States. Now Halloween is a very big festivity in the United States and in many other countries too.



THE BRITISH ISLES

The British Isles is a geographical term which includes two large islands and 5,000 small islands.

Great Britain is an island lying off the western coast of Europe. Great Britain is the official name given to the two kingdoms of England and Scotland and the principality of Wales.

Great Britain is made up of:

- England - London, the capital
- Scotland - Edinburgh, the capital
- Wales - Cardiff, the capital

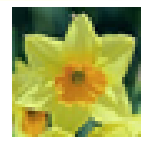
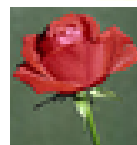
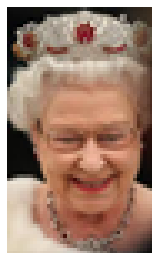
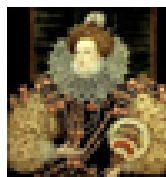
England is the largest country in the UK. Within England there are a number of regions which have evolved geographical names over the years. Regions can have very different characteristics, such as terrain and language dialects. House prices vary enormously across the country. More importantly, the price of a pint of beer also varies wildly.

The regions within England are divided up into a number of counties. Historically many of these counties took their names from the times when nobility owned large areas of land. Some names also retain Saxon influences. The result is a bit of a muddle, and some of the names are pretty long, but it all seems to work. Many counties have the word 'shire' in them. This can be viewed as just another word for a county.

England has a lot of variation in its weather, the warmest and driest conditions found in the southeast (county of Kent) and southwest (county of Cornwall). Wales has weather similar to the Midlands.

The weather in all countries can change from clear sunshine to snow in an hour or two, which is why the weather is often a topic of conversation - you blink and it changes. This can be very tough when you're on the beach.

The Republic of Ireland is not actually part of the UK, but English is generally spoken there, and they serve the best Guinness in the world. Irish girls are also extremely pretty. Dublin is the capital. It's a lively city with friendly people.



The national flower of England is the rose. The flower has been adopted as England's emblem since the time of the Wars of the Roses - civil wars between the royal houses of Lancaster (whose emblem was a red rose) and the royal house of York (whose emblem was a white rose).

The national flower of Scotland is the thistle, a prickly-leaved purple flower which was first used in the 15th century as a symbol of defiance. The Scottish Bluebell is also seen as the flower of Scotland.

The national flower of Wales is the daffodil, which is traditionally worn on St. David's Day. The vegetable called leek is also considered to be a traditional emblem of Wales.



The national flower of Northern Ireland is the shamrock, a three-leaved plant similar to clover. An Irish tale tells of how Patrick used the three-leaved shamrock to explain the Trinity. He used it in his sermons to represent how the Father, the Son, and the Holy Spirit could all exist as separate elements of the same entity. His followers adopted the custom of wearing a shamrock on his feast day.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Form No 1

TELEGRAM

No.....	Time Sent.....	To {
Time Received.....		

What information was the most important and interesting for you?

What was difficult to understand?

100-AB