

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Карева Джулия Аджевиевна

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ
НА СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНОЙ ОСНОВЕ**

Специальность 035700 – теория обучения иностранным языкам и
межкультурная коммуникация

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Ю. А. Комарова

Санкт-Петербург

2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
.....	
Глава I Теоретические вопросы формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе	8
1.1 Психолого-педагогические особенности обучения первоклассников устной иноязычной речи.....	8
1.2 Лингвистический материал, подлежащий усвоению учащимися первых классов (особенности устных текстов и языкового материала)	22
1.3 Сюжетно-ситуативная основа, как эффективный способ организации обучения устной речи на английском языке учащихся первых классов	37
Выводы по Главе I	49
Глава II Методика формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе	51
2.1 Отбор содержания обучения устной речи на английском языке учащихся первых классов.....	51
2.2 Комплекс упражнений для обучения первоклассников устной речи на английском языке на сюжетно-ситуативной основе.....	64
.....	
2.3 Практическая разработка	77
Выводы по Главе II	98
Заключение	100
Список использованных источников	101

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в обществе существует большой спрос на иноязычное образование. Наряду со школой и высшими учебными заведениями, эту потребность удовлетворяют учреждения дополнительного образования для взрослых и детей.

В сфере детского иноязычного образования существует тенденция начинать обучение детей иностранным языкам в дошкольном возрасте. Рынок образовательных услуг предоставляет возможность изучения английского языка детям от 4-5 лет и даже младше. Факультативное обучение английскому языку проводится и в детских садах. При этом в современной российской школе обучение иностранным языкам начинается во втором классе. Преподавание иностранных языков учащимся первых классов не предусмотрено.

В подобной ситуации возникает необходимость обеспечить преемственность от дошкольного обучения английскому языку к началу обучения в школе. В связи с чем встает вопрос о разработке пропедевтического курса, предназначенного для учащихся первых классов.

С учетом возрастных особенностей первоклассников и пропедевтической направленности курса видится правильным в качестве образовательной практической цели на данной ступени обучения выбрать формирование умений устной речи на английском языке. Общеобразовательные и воспитательные цели курса реализуются в развитии психической, социальной и физической активности учащегося, формировании и развитии общих учебных умений, развитии нравственного чувства, этико-эстетической сферы учащегося.

Для достижения поставленных целей необходимо избрать наиболее эффективный способ организации обучения, который обеспечит условия для осуществления учащимися первых классов мотивированной коммуникативной деятельности на английском языке. Полагаем, что таким способом организации обучения является сюжетно-ситуативная основа как единство сюжета и ситуаций, связанных между собой причинно-следственной и причинно-

временной связью. Важно также отметить, что сюжетно-ситуативная основа обучения создает оптимальные условия для реализации практической, общеобразовательной, воспитательной целей обучения.

В современной методической науке идея использования сквозного сюжета и локальных ситуаций в качестве основы обучения иностранным языкам не является новой. В той или иной мере этот вопрос рассматривается в исследованиях Бобылёвой Г.А., Игнатовой Е.В., Комаровой Л.И., Яковлевой Л.Н., Денисенко О.А., Малкиной Н.А., Снеговой С.В., Хабибрахмановой Ф.Р., Негневицкой Е.И., Никитенко З.Н. Обучению учащихся первых классов с опорой на сюжет и ситуации посвящены труды Рыбаковой Н.В. и Остапенко К.К. В работах названных авторов изучаются вопросы, связанные с методическим потенциалом ситуаций, обосновывается целесообразность использования сказочных сюжетов или сюжетов детской художественной литературы в целях обучения, рассматриваются возможности использования идей обучаемых в разработке сквозного сюжета. Однако следует констатировать, что, несмотря на имеющиеся исследования, проблема использования сюжетно-ситуативной основы, как эффективного способа формирования умений устной речи, ещё далека от своего полного раскрытия.

Приведенные выше суждения являются обоснованием актуальности настоящего исследования.

Актуальность исследования определяется следующими факторами:

- 1) потребностью в обеспечении преемственности от дошкольного обучения английскому языку к началу обучения в школе;
- 2) необходимостью разработки пропедевтического курса с целью формирования умений устной речи на английском языке;
- 3) недостаточной разработанностью вопроса использования сюжетно-ситуативной основы в качестве основы формирования умений устной иноязычной речи.

Объект исследования – процесс обучения устной речи на английском языке учащихся первых классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования – методика формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе.

Цель исследования – научное обоснование и разработка методики формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) выяснить психолого-педагогические особенности обучения первоклассников устной иноязычной речи;
- 2) выявить особенности лингвистического материала, подлежащего усвоению первоклассником в процессе формирования умений устной речи на английском языке;
- 3) обосновать использование сюжетно-ситуативной основы как эффективного способа организации обучения при формировании умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов;
- 4) отобрать содержание обучения для формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе;
- 5) разработать комплекс упражнений для формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе;
- 6) представить практическую разработку по теме исследования;

Теоретическую основу настоящей диссертации составляют научные труды по методике и технологии обучения иностранным языкам Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Г.В. Елизаровой, Д.И. Изаренкова, Р.К. Миньяр-Белоручева, Е.И. Пассова, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, С.Ф. Шатилова, А.Н. Щукина; труды по психологии А. А. Леонтьева, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, М.В. Гамезо, И.В. Дубровиной, Ж. Пиаже, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, И.В. Шаповаленко, Д.Б. Эльконина; исследования в области теории литературы М.М. Бахтина, А.Н. Веселовского, Б.В. Томашевского, и другие труды.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: анализ научной литературы и научных периодических изданий, наблюдение и анализ поведения первоклассников в учебной обстановке, методическая обработка произведения детской художественной литературы.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- 1) в разработке методики обучения первоклассников устной иноязычной речи с использованием сюжетно-ситуативной основы;
- 2) в теоретическом обосновании и разработке критериев отбора содержания обучения учащихся первых классов устной иноязычной речи;
- 3) в разработке теоретических вопросов комплекса упражнений, направленного на формирование устно-речевых умений первоклассников.

Практическая ценность исследования заключается в создании методически адаптированного сюжетно-ситуативного каркаса сказки американского писателя Лаймена Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз» и практической разработке урока, направленного на формирование умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе.

Апробация работы произведена посредством участия в конференции, публикации в научном издании и освящения основных положений исследования на семинарских занятиях, проводимых для магистрантов на кафедре иностранных языков и лингводидактики (октябрь 2015, декабрь 2015) в СПбГУ.

Структура работы соответствует логике научного исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников. Общий объем работы составляет 104 страницы.

Во Введении представлено обоснование актуальности данной работы, заявлены цель и задачи исследования. Первая глава диссертации посвящена исследованию психолого-педагогических особенностей обучения первоклассников устной иноязычной речи и выявлению особенностей лингвистического материала, подлежащего усвоению. Также, в Первой главе

обоснован выбор сюжетно-ситуативной основы как эффективного способа организации обучения устной речи на иностранном языке. Во Второй главе определены и обоснованы принципы отбора содержания обучения первоклассников устному иноязычному общению, разработаны теоретические основы создания комплекса упражнений, направленного на формирование устно-речевых умений на английском языке у учащихся первых классов. Вторая глава также включает практическую разработку. В Заключении подводятся итоги исследования.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ НА СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНОЙ ОСНОВЕ

1.1 Психолого-педагогические особенности обучения первоклассников устной иноязычной речи

Объектом нашего исследования является обучение устной речи на английском языке учащихся первых классов. Считаем целесообразным начать исследование с выяснения психолого-педагогических особенностей обучения первоклассников устной иноязычной речи.

Известно, что в Российской Федерации ребенок становится учеником первого класса в 6-7 лет. Этот возраст относится к латентной стадии развития личности и характеризуется направленностью внимания на учение и познание. В этот период закладывается фундамент для последующего «развития высшей человеческой культуры».¹ В теории Э. Эриксона 6-7-летний возраст включён в четвёртый период психического и социального развития личности. Этот период носит название «начальный школьный возраст» и знаменуется расширением круга общения ребёнка, началом обучения в школе и необходимостью соблюдать дисциплину. Учащийся первого класса с энтузиазмом относится к обучению и труду, хочет узнать больше о фактах и событиях [Шаповаленко, 2005:77].

Л.С. Выготский относил 7-летний возраст к критическим возрастным периодам (в противоположность стабильным периодам). Позитивное значение критических возрастных периодов заключается в успешном переходе от старой социальной ситуации к новой [Шаповаленко, 2005:146].

Описывая психологические возрасты, Д.Б. Эльконин опирался на такие характеристики, как социальная ситуация развития, ведущая деятельность и основные новообразования [Шаповаленко, 2005:147]. Мы видим, что в случае первоклассника переход от старой социальной ситуации к новой заключается в появлении новой сферы занятости и нового круга общения. В данной ситуации мы можем говорить о смене ведущей деятельности первоклассника – переходе от ролевой игры к учебной деятельности – и появлении таких новообразований как рефлексия и произвольность [Гамезо, 2003:130; Шаповаленко, 2005:224; Мухина, 2006:309-311].

Переход к учебной деятельности приводит к тому, что названная деятельность становится ведущей. Суть учебной деятельности заключается в

сознательном овладении знаниями, приобретении навыков и умений. Первоначально знания, навыки и умения существуют как элементы культуры, но в процессе учения первоклассник присваивает их, делает их своим достоянием, преобразуя и развивая самого себя [Шаповаленко, 2005:224].

Крайне важно, чтобы первоклассник включился в учебную деятельность, научился получать удовольствие от труда, ощущал себя способным учиться и трудиться наравне с одноклассниками. Если учащийся успешно справляется со своими задачами, более гармонично складываются его отношения со сверстниками и со взрослыми людьми. Неудачи в учебе, напротив, негативно влияют на развитие взаимоотношений с окружающими [Шаповаленко, 2005:224-228]. «Учебная деятельность опосредует всю систему отношений ребенка с обществом. В ней формируется личность младшего школьника в целом».²

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что психологическое состояние первоклассника в начале обучения характеризуется, с одной стороны, энтузиазмом в отношении новой ведущей деятельности, с другой стороны, необходимостью приспособления к новой социальной ситуации. Считаем, что формирование умений устной речи на английском языке необходимо организовывать так, чтобы способствовать скорейшей адаптации учащегося и поддерживать воодушевление первоклассника, вызванное началом учебной деятельности. Представляется правильным применение методики, содержащей достаточный объем дидактических игр, творческих заданий, имитативно-активных упражнений. Деятельность, направленная на формирование умений устной иноязычной речи, должна носить творческий характер и обладать положительным учебно-воспитательным потенциалом. Полагаем, что необходимо акцентировать внимание учащегося и на процессе, и на результате. Одновременно с этим, следует укреплять веру первоклассника в достижение успехов в английском языке.

Говоря о том, что первоклассник вступает в новые для него общественные отношения, отметим, что новизна данных отношений заключается в том, что он

выходит за пределы семьи, устанавливает контакт с учителем и одноклассниками. Особое значение приобретает общение ребенка со взрослым человеком как условие развития психических функций ребенка. Л.С. Выготского высказывал следующее мнение: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая»³. В случае учащегося первого класса значимым взрослым становится учитель. Для первоклассника учитель – пример для подражания, призванный познакомить его с принятыми в данной культуре моделями общественного поведения. Осуществляя деятельность в сотрудничестве с учителем, первоклассник усваивает и присваивает опыт и образцы человеческих отношений. В этом сотрудничестве формируются психические функции учащегося [Мухина, 2006:315-323].

Принимая во внимание значимость учителя для первоклассника и высокий уровень восприимчивости последнего, считаем, что разнообразные проявления вербального и невербального поведения учителя могут служить образцом для учащегося. В связи с этим, важно, чтобы учитель предъявлял учащимся корректные образцы. Так, например, речь учителя на иностранном языке должна быть грамотной и фонетически корректной. В свою очередь, невербальное поведение учителя должно способствовать лучшему восприятию его речи на иностранном языке. Кроме того, полагаем, что речевая деятельность учителя должна содержать примеры эффективных коммуникативных стратегий с тем, чтобы учащийся мог заимствовать и применять их в дальнейшем.

Учитель вводит первоклассника в новый для него и ведущий в этот период вид деятельности – учение. Существует прямая связь между стилем общения учителя и успешностью учащегося в учебной деятельности. Наиболее продуктивным считаем демократический стиль общения. В его основе лежит сотрудничество учителя и класса. Делается упор на развитие познавательной активности учащихся. Важной характеристикой общения является доверие,

отсутствие страха и скованности у учащегося. Душевный комфорт первоклассника способствует развитию внимания, памяти, мышления, воображения. Задания выполняются с удовольствием [Мухина, 2006:323-327].

Учитель также опосредует взаимоотношения учащегося с одноклассниками. В связи с тем, что в первое время энергия учащегося в основном направлена на учебную деятельность, он не проявляет большой интерес к установлению отношений со сверстниками и обращает на них внимание, когда они привлекают внимание учителя [Гамезо, 2003:126].

Изложенные выше положения следует учесть при разработке настоящей методики. Методика должна содержать такие упражнения, которые помогут учителю организовывать как индивидуальную работу первоклассника, так и работу в парах и малых группах, так как это будет стимулировать взаимодействие учащихся внутри класса, формирование межличностных отношений.

В рамках разрабатываемой методики реализации демократического стиля общения между учащимися и учителем способствует то, что упражнения предполагают партнёрство учащегося и учителя: учитель – партнёр по игре, партнёр по поиску ответа на вопрос и т.д. Методика предлагает учителю и учащимся такие ситуации, в которых возникает потребность в межличностном общении, интерес к совместному разрешению поставленных задач, и, как следствие, активной речевой деятельности. Подобный подход позволяет установить доверительные отношения между учителем и первоклассником и создать комфортный психологический климат в классе.

Общение с одноклассниками обеспечивает социализацию учащегося и трансформацию его мышления. Эгоцентрическое мышление, то есть взгляд на окружающую действительность исключительно со своей позиции, свойственное дошкольному возрасту, преобразуется именно во взаимодействии первоклассника со сверстниками. Первоклассник учится согласовывать своё мнение с мнением окружающих, сотрудничать с ними. Таким образом, развивается и социализируется его мышление [Мухина, 2006:354-355].

Процесс осмысления первоклассником действий других людей и своих собственных крайне важен, так как через подобное осмысление, называемое рефлексией, учащийся познаёт окружающий мир и самого себя. Развитие рефлексии является важной характеристикой младшего школьного возраста, поскольку рефлексия оказывает влияние на остальные психические функции первоклассника: развиваются осознанность и произвольность восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения [Шаповаленко, 2005:236; Мухина, 2006:337-340, 351-352, 360].

Принимая во внимание развитие у первоклассника рефлексии и произвольности психических функций, считаем целесообразным учитывать принцип сознательности при создании методики, направленной на формирование умений устной иноязычной речи у учащегося. Важно организовывать работу таким образом, чтобы первоклассник осмысленно подходил к выполнению заданий, осознавал цели и задачи выполняемой работы. Методика должна содержать задания, предполагающие установление причинно-следственных связей. Требуется также развивать самостоятельность учащегося в решении поставленных задач. Поэтому установки заданий должны формировать и подстёгивать желание учащегося самостоятельно искать эффективные решения, проводить анализ и оптимизацию собственных действий в процессе учебной деятельности.

Как правило, первоклассник уже обладает достаточно развитым восприятием, но восприятием непроизвольным. Объектом его восприятия становятся яркие предметы. Он легко воспринимает движущиеся предметы на фоне статичных. Например, рисунок, выполненный на доске преподавателем в присутствии первоклассника, воспринимается им более полно, нежели подготовленный заранее. Глубже воспринимается то, что становится частью активной деятельности самого учащегося [Дубровина, 2003:25-26].

Учебная деятельность требует от восприятия учащегося нового качества – осознанности и произвольности. Крайне важно научить первоклассника воспринимать предмет не из-за привлекательной формы, а благодаря

значимости его содержания. Необходимо развивать наблюдательность и воспитывать эстетические чувства учащегося, целенаправленно привлекать внимание первоклассника к содержательной стороне произведений литературного и художественного творчества [Гамезо, 2003:129-130, 132]. Для развития наблюдательности можно использовать игровые задания, при этом, следует чётко формулировать цели, задачи и план наблюдения [Дубровина, 2003:28-29].

Существуют также индивидуальные особенности восприятия. Различают целостный и детализирующий типы восприятия. Первый ориентирован на восприятие сути, смысла, второй – на восприятие подробностей. Также, выделяют описательный и объяснительный типы восприятия. При первом типе восприятия процесс отражения характеризуется тем, что учащийся выдаёт информацию, максимально приближенную к исходному тексту. Вторым типом примечателен тем, что учащийся старается найти общий смысл информации и старается передать её «своими словами». Учителю необходимо выявлять и учитывать индивидуальные особенности первоклассника, однако целесообразно развивать у него все типы восприятия, так как они в равной мере важны и применимы в разных ситуациях [Дубровина, 2003:30-31].

Считаем, что выводы исследователей об особенностях восприятия первоклассников необходимо учитывать при разработке комплекса упражнений. Целесообразно включить в комплекс такие упражнения, которые будут направлены на работу с содержательной стороной предмета или явления. Для обеспечения более полного и глубокого восприятия первоклассником учебного материала, следует давать такие задания, которые предполагают активное личное участие первоклассника в учебной деятельности. Стоит включить в методическую разработку упражнения, направленные на развитие наблюдательности и всех типов восприятия. Также, особенности восприятия первоклассника следует учитывать при оформлении печатных материалов и выборе аудио- и видеозаписей. Печатные материалы должны быть яркими и привлекательными, записанная речь должна быть эмоциональной. Скучные

печатные материалы и монотонная речь будут восприниматься учащимся с большим трудом, так как произвольность восприятия у первоклассника еще только формируется.

Как и восприятие, первоначально внимание первоклассника в большей степени произвольно и направлено на внешнюю сторону вещей. Учащийся первого класса впечатлителен, легко отвлекается. Однако, для успешного осуществления учебной деятельности требуется задействовать произвольное внимание. Развитие произвольности внимания первоклассника входит в задачи учителя. Учителю необходимо давать учащемуся четкие инструкции в отношении осуществляемых им действий, предъявлять образцы, организовывать самостоятельную работу и действия самоконтроля. При этом, психофизиологическая природа первоклассника такова, что в среднем он может концентрировать своё внимание на однотипной деятельности до 10-12 минут. Ему сложнее долго сосредотачивать внимание при реализации умственных операций, чем при работе руками или выполнении физических упражнений. Способность первоклассника произвольно переключать внимание с объекта на объект также развита слабо [Гун:18-23]. Незримо и умение распределять внимание в том случае, когда необходимо одновременно осуществлять разные виды деятельности, например, одновременно слушать и писать. Учителю необходимо учитывать эти особенности в своей деятельности и прикладывать усилия для развития восприятия и внимания в ходе обучения. Для учителя важным является умение чередовать разные виды деятельности в ходе занятия [Гамезо, 2003:135].

Важно отметить, что в процессе учебной деятельности происходит изменение такой психической функции, как память. Первоначально у первоклассника преобладает произвольное запоминание. Однако, постепенно формируется произвольность памяти, процесс запоминания приобретает осмысленный характер. Под руководством учителя первоклассник начинает осваивать и использовать специальные приёмы запоминания и воспроизведения информации. Он учится делить учебный материал на смысловые части,

систематизировать эти части, сопоставлять их и т.д. Также он учится правильно распределять материал при его воспроизведении, контролировать процесс запоминания и воспроизведения. Для повышения эффективности запоминания учителю необходимо формировать у первоклассника умение выделять главную и второстепенную информацию в тексте, составлять план для последующего логичного и стройного воспроизведения содержания [Гамезо, 2003:132-134; Шаповаленко, 2005:237; Мухина, 2006:341-342].

Важным фактором успешного запоминания является интерес первоклассника к предмету учебной деятельности и понимание этого предмета: процесс запоминания будет результативным в том случае, если учащийся будет осмысливать и понимать то, что подлежит запоминанию [Гамезо, 2003:132-134; Мухина, 2006:341-342].

Мышление первоклассника можно определить, как конкретно-образное. Это значит, что мыслительный процесс опирается на предметы, визуальные опоры, факты. Однако, учебная деятельность стимулирует развитие абстрактного мышления. В процессе учебной деятельности у первоклассника возникает потребность устанавливать и осмысливать причинно-следственные связи. Так, например, абстрактное мышление задействовано на уроках математики, русского и иностранного языков. Осуществляя учебную деятельность, учащийся начинает прибегать к таким мыслительным операциям, как анализ, синтез, сравнение. Операции сравнения имеют ряд особенностей: первокласснику сложнее определить сходство между предметами, чем различия. При сравнении первоклассник может первоначально выделить второстепенные признаки, а только затем значимые. В связи с этим, педагогу следует целенаправленно развивать операции анализа, синтеза, сравнения у первоклассника. Развитие мыслительных операций выводит саму функцию мышления на новый уровень. Постепенно у учащегося формируется и развивается умение делать умозаключения. При этом, умозаключения дедуктивного характера представляют для первоклассника большую сложность, чем индуктивные. [Гамезо, 2003:138-139].

Известно, что мышление является центральной психической функцией для возрастной категории первоклассника. В этот период зарождается теоретическое сознание и мышление, словесно-логическое мышление [Шаповаленко, 2005: 235-236; Мухина, 2006:336-337, 360].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что при разработке методики формирования умений устной иноязычной речи следует, с одной стороны, опираться на уже развитое у первоклассника конкретно-образное мышление, с другой стороны, помогать развитию его словесно-логического мышления. Так, для семантизации лексических единиц целесообразно использовать средства наглядности. На ряду с этим, видится важным ставить учащегося перед необходимостью совершать сложные мыслительные операции, способствующие лучшему запоминанию лексики, более глубокому пониманию сути предметов и явлений. При реализации данной задачи целесообразно давать учащемуся задания, подразумевающие сравнение предметов, устанавливание причинно-следственных связей между явлениями.

Работа с текстом должна способствовать как формированию языковых и речевых навыков у первоклассника, так и осмыслению содержания текста. Важно, чтобы учащемуся было интересно высказать своё мнение по поводу содержательной стороны изучаемого материала.

Большое значение для первоклассника имеет такая функция, как воображение. В связи с тем, что учащийся обрабатывает большое количество входящей информации, в том числе описательного характера, ему постоянно приходится воссоздавать в своем сознании различные образы. Эти образы служат опорой для осмысления и понимания поступающей информации. Инструкции учителя могут содержать требование представить себе предмет или явление. В этом случае развивается произвольность воображения. При этом, подобные инструкции следует подкреплять опорами в виде предметов и различных изображений. Задача учителя заключается в том, чтобы первоначально нечеткие, невнятные образы, возникающие в сознании учащегося, стали более определёнными и ясными. «В начале обучения для

возникновения образа требуется конкретный предмет (при чтении и рассказе, например, опора на картинку), а далее развивается опора на слово, так как именно оно позволяет ребенку создать мысленно новый образ». ⁴ [Гамезо, 2003:136-137]

В данной ситуации полагаем, что, стимулируя работу воображения первоклассника, учитель также развивает его творческие способности. Воображение – это движущая сила творчества, ведь прежде, чем что-то создать, учащийся, опираясь на воображение, мысленно рисует образ будущего творения. Творческий замысел возникает первоначально в сознании учащегося при помощи воображения, и только потом находит воплощение. Поэтому, крайне важно при разработке комплекса упражнений уделять внимание развитию воображения у первоклассника. «Исследования показывают, что если воображение не нагружать, не упражнять, то с возрастом многие его возможности оскудевают, а это ведет к обеднению личности, снижению творческих возможностей» ⁵. Для развития работы воображения могут быть использованы разные способы. Например, при формировании умения аудирования можно дать задание нарисовать образ по словесному описанию. Работая над умением говорения, можно дать установку прослушать запись, представить и рассказать, кто может разговаривать таким образом.

Следует особо подчеркнуть, что общей тенденцией развития разных психических функций первоклассника является возрастание их произвольности. [Гамезо, 2003:130-131; Шаповаленко, 2005:236; Мухина, 2006:340-341]. Произвольность – это новообразование данного возраста. Формирование произвольности – это процесс, который требует от учащегося значительных волевых усилий. На первый план выходят такие волевые качества характера первоклассника, как самостоятельность, выдержка и настойчивость. Эти черты характера могут быть у учащегося не сформированы или сформированы недостаточно. Задача учителя заключается в том, чтобы знакомить первоклассника с положительными примерами поведения [Гамезо, 2003:130-131].

Еще одним фактором, определяющим эффективность и продуктивность учебного процесса, является мотивация первоклассника.

Первоначально первоклассника мотивирует новый статус – «школьник». Но постепенно он привыкает к новой социальной роли, этот мотив угасает. Также, имеют место такие мотивы, как желание стать культурным, образованным человеком. Однако, их влияние не является значительным. Зачастую учащиеся осуществляют деятельность с целью оправдать ожидания семьи, получить хорошую оценку и т.п. Мотивы такого рода не могут обеспечить потребности учебной деятельности, не соотносятся с целями и задачами учения. Очевидно, вышеупомянутые мотивы не стоит рассматривать в качестве основных при организации обучения первоклассника устной иноязычной речи [Шаповаленко, 2005:229-230].

Считаем, что для развития мотивации первоклассника целесообразно опираться на такую характеристику его психики, как познавательная активность. Первоклассник любознателен, его естественным образом интересует окружающая действительность. Учащийся задаёт вопросы, пытается самостоятельно решать возникающие задачи. При этом, абстрактное мышление учащегося первого класса не развито, поэтому он находит ответы на вопросы опытным путем или опираясь на воображение: оперируя образами, экспериментируя. Первоначально мышление первоклассника имеет наглядно-образный характер, а переход к теоретическому, словесно-логическому мышлению происходит постепенно. Несмотря на необходимость развивать словесно-логическое мышление, учителю целесообразно привлекать средства наглядности, так как первоклассник восприимчив к различным видам наглядности. Более того, в связи с тем, что интерес первоклассника вызывают факты и события, опора на яркие представления и наглядность провоцирует проникновение в суть фактов и событий и установление причинно-следственных связей [Гамезо, 2003:123-125; Мухина, 2006:336-337].

Говоря о мотивации, следует отметить, что, хотя ведущей деятельностью учащегося первого класса является учебная деятельность, большое значение

для него по-прежнему имеет игра. Однако, под влиянием учебной деятельности, которая трансформирует психические функции первоклассника, преобразуется и содержание игры. Первokлассник начинает проявлять интерес к настольным играм, играм с правилами. Учителю необходимо использовать игровые формы работы на уроке [Гамезо, 2003:127-128].

Одновременно с этим, организация занятий преимущественно в игровой форме не является продуктивной, так как не стимулирует развитие произвольности психических функций и полноценный переход к новой ведущей деятельности – учебной [Мухина, 2006:357].

Таким образом, использование дидактических игр на уроке считаем возможным, если оно сообразно целям и задачам урока, оправдывает себя. Важно сформировать ответственное отношение первоклассника к учебной деятельности, научить его отличать учебное задание от игры. В основе дидактической игры должны лежать учебные мотивы. Важная задача дидактической игры заключается в мотивировании первоклассника к ведению речевой деятельности в контексте специально отобранных, актуальных для учащегося первого класса ситуаций. Яркие ситуативно-привязанные, сюжетно-организованные дидактические игры призваны создать потребность в вербальном общении.

Важным мотивом учебной деятельности первоклассника может стать изменение самого себя. В процессе учения все стороны личности учащего преобразуются. Первokлассник рефлексивует и замечает перемены, оценивает свои достижения. Учащегося необходимо подвести к тому, чтобы он стал и объектом, и субъектом изменения собственной личности [Шаповаленко, 2005:230].

Завершая рассуждение о мотивах учебной деятельности первоклассника, отметим, что мотив, лежащий в основе учебной деятельности, должен соответствовать содержанию обучения.

Считаем необходимым сказать не только о мотивах, заложенных в основу учебной деятельности первоклассника, но и о мотивах его поведения.

Носителями нравственных идеалов, обуславливающих поведение учащегося первого класса, часто являются герои книг, кинофильмов, комиксов. В связи с тем, что первоклассник впечатлителен, его идеалы часто меняются. В герое учащегося привлекает скорее внешняя сторона его действий, чем их содержание [Гамезо, 2003:125-126].

Так или иначе, считаем правильным использовать на занятиях материалы, содержащие информацию о привлекательных для первоклассника героях, так как это создаст предпосылки для положительного и эмоционального (в противоположность равнодушному) отношения учащегося к изучаемому учебному материалу и предмету в целом.

Мотивацию первоклассника к учению и продуктивному социальному взаимодействию также призвана формировать и окружающая его внешняя среда. Учитель и сверстники, окружение первоклассника, обстановка в классе, жизненные ситуации, возникающие в школе, составляют внешнюю среду, которая является источником развития психической и социальной активности учащегося, а значит, оказывает непосредственное влияние на учебный процесс. Влияние среды заставляет интеллект первоклассника постоянно находиться в состоянии активности и развиваться [Шаповаленко, 2005:114-115, 129-130]. Среда содержит элементы материальной и духовной культуры, идеальные формы, результат развития общества, которые присваивает ребенок [Выготский, 2001:70-91].

Учитывая вышеизложенное, полагаем, что при обучении иностранному языку очень важно создать хорошую языковую и речевую среду. Среда должна стимулировать желание первоклассника изучать иностранный язык. Все компоненты языковой и речевой среды, начиная от материалов, используемых в оформлении кабинета и заканчивая речевым поведением учителя, должны увеличивать мотивацию учащегося, помогать ему в осуществлении учебной деятельности, способствовать лучшему усвоению и запоминанию материала, развивать позитивное отношение к предмету.

В завершении считаем важным затронуть вопрос взаимозависимости разных видов активности учащегося. Развитие психической активности первоклассника тесно связано с его физической активностью. Здоровый ребенок испытывает потребность в движении и физических нагрузках. Правильное распределение физической активности необходимо для гармоничного развития психических процессов. Недостаточная физическая активность напротив затормозит развитие и психических функций [Мухина, 2006:327-328]. Поэтому, полагаем, что разрабатываемый нами комплекс упражнений должен предполагать чередование на занятиях различных форм физической и психической активности. Необходимо выстроить сюжет и ситуации так, чтобы они способствовали развитию физической, психической, социальной активности учащегося первого класса, содержали достаточное количество упражнений разной направленности, физкультминуток и пауз для релаксации.

Подводя итог вышеизложенному, считаем необходимым подчеркнуть, что, поступив в первый класс, учащийся входит в новую жизнь. На смену игровой деятельности, основной в дошкольный период, приходит новая ведущая деятельность – учение. Учение требует от учащегося постепенной трансформации его высших психических функций, выражающейся в появлении таких новообразований, как рефлексия и произвольность. Также, меняется социальная ситуация развития первоклассника. Особое значение приобретает фигура учителя. Важное место в становлении учащегося начинают играть его взаимоотношения с одноклассниками.

Методика разрабатывается с учётом влияния данных процессов на формирование у первоклассника умений устной иноязычной речи. Представляется важным разработать комплекс упражнений, способствующий формированию интереса и позитивного отношения к предмету и, одновременно, стимулирующий развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения учащегося.

Значимой характеристикой разрабатываемых упражнений видится их коммуникативная направленность, обеспечиваемая за счёт опоры на сюжет и ситуации, соответствующие интересам учащегося первого класса. Захватывающий, увлекательный сюжет, яркие, эмоциональные, проблемные ситуации призваны создать потребность в общении, в осуществлении речевой деятельности на иностранном языке, помочь установлению доверительных отношений между учителем и учащимися, межличностных отношений в классе.

Значимая роль в разрабатываемой методике отводится развитию самостоятельности учащегося, его способности искать решения, выполнять действия самоконтроля и самооценки. В русле сказанного, упражнения должны стимулировать личную активность учащегося, осмысленный подход к учебной деятельности.

Полагаем, что предлагаемая методика обладает значительным воспитательно-педагогическим потенциалом, может обеспечить как прочное формирование умений устной иноязычной речи, так и развитие интереса и положительного отношения к английскому языку.

1.2 Лингвистический материал, подлежащий усвоению учащимися первых классов (особенности устных текстов и языкового материала)

В настоящем параграфе речь пойдёт об особенностях лингвистического материала, подлежащего усвоению первоклассником в рамках разрабатываемого комплекса упражнений для формирования умений устной речи на английском языке.

Известно, что вербальное общение осуществляется посредством речевой деятельности на языке. В зависимости от ситуации, темы и коммуникативной задачи, говорящий порождает речевые высказывания, выбирая и комбинируя элементы языковой системы. То есть, речетворчество с опорой на конкретные языковые средства обусловлено ситуацией, темой и коммуникативной задачей.

В связи с этим, считаем, что сначала для выявления лингвистических особенностей материала, подлежащего усвоению учащимся первого класса, необходимо определить, на какие темы, в каких ситуациях и с какой целью он говорит. Затем следует отобрать аутентичные тексты, являющиеся результатом устно-речевой деятельности представителей интересующей нас возрастной категории (6-7 лет), направленной на достижение целей общения, в контексте выбранных ситуаций и тем. Далее представляется важным отобрать из этих текстов речевые образцы, которые войдут в лингвистический компонент содержания обучения умениям устной речи на английском языке. Вслед за этим считаем возможным приступить к анализу языкового материала, содержащегося в отобранных речевых образцах.

Приступая к решению поставленных задач, отметим, что при формировании умений устного иноязычного общения у первоклассника учитель взаимодействует с личностью ученика, сложившейся в среде родного языка. Коммуникативное поведение учащегося на родном языке характеризуется несимметричным развитием диалогической и монологической речи. Исследователи показывают, что диалогические и монологические умения у первоклассника развиты неодинаково. Последние развиты слабо [Лемяскина, Стернин, 2000:65].

Краткие диалоги преобладают в общении учащихся первых классов. Чаще всего в ходе диалога первоклассник делится информацией о себе (У меня есть друзья.), рассказывает о переживаниях и эмоциях (Я люблю ходить в зоопарк.) и пр. [Лемяскина, Стернин, 2000:66].

Важно подчеркнуть, что большинство учащихся первых классов испытывает потребность в общении. Часто собеседниками первоклассника являются его сверстники, поскольку значительную часть времени он проводит в школе, в учреждениях дополнительного образования, на прогулке. Одновременно с этим, потребность в диалоге со взрослым у первоклассника также велика. Наиболее часто первоклассник ведет диалог на тему учебы и игры. При общении со взрослым учащийся первого класса демонстрирует

интерес к теме становления и развития собственной личности, отношений между окружающими людьми. В общении со сверстниками первоклассник затрагивает темы, связанные с играми, игрушками, героями фильмов и мультфильмов, творческими интересами, увлечениями, школой, учёбой. Общение с учителем в большинстве случаев заключается в обсуждении учебного процесса. Кроме того, первоклассник задаёт учителю вопросы, продиктованные любознательностью и познавательным интересом [Лемяскина, Стернин, 2000:69-71].

Таким образом, можно выделить три группы тем, доминирующих в общении первоклассника с окружающими: 1 – игра и учеба, 2 – познание окружающей действительности, 3 – взаимоотношения окружающих людей, место первоклассника в этих взаимоотношениях, познание собственной личности. Внутри тематической группы № 1 можно выделить такие темы, как «Школа», «Свободное время», «Игрушки», «Подвижные игры». Тематическая группа № 2 объединяет такие темы, как «Домашние животные», «Дикие животные», «Части тела». Тематическая группа № 3 включает такие темы, как «Семья», «Друзья», «День рождения», «Моя любимая одежда», «Мой дом».

В ситуации общения предметом обсуждения может стать одна тема или несколько. Взаимосвязь темы и ситуации объясняется тем, что в условиях реального общения тема рождается в процессе речевой деятельности в конкретной коммуникативной ситуации.

Развивая рассуждение, отметим, что значимость ситуации при обучении умениям устно-речевого иноязычного общения признана в современной методической науке. Ситуация служит опорой при выборе материала и способствует формированию мотивации учащегося, так как создаёт реальную потребность в общении [Соловова, 2002:19].

Принимая во внимание, что речевые произведения ситуативно обусловлены, постараемся выявить ситуации, которые могут составить ситуативную основу обучения учащихся первых классов.

Исследователи приводят следующие внешние характеристики речевых ситуаций: место, социальная характеристика, участники общения, предметы, события, действия, тексты [Гальскова, Гез, 2006:124 – 129]. Опираясь на некоторые из этих характеристик, выделим ряд типичных для первоклассника ситуаций общения, иллюстрирующих вышеозначенные темы.

Таблица № 1 - Типичные ситуации общения с их внешними характеристиками

Тематическая группа	Тема	Ситуация	Место	Участник и общения	Предметы Объекты
1	Школа.	Перед уроком: приветствие одноклассников, раскладывание и обсуждение школьных принадлежностей.	Школа, кабинет.	Сверстник и.	Кабинет, парты, стулья, доска, книги, тетради, ручки, карандаши, ластик, линейки.
		На уроке: приветствие учителя, приветствие одноклассников, следование школьной дисциплине.	Школа, кабинет.	Сверстник и, учитель.	Кабинет, парты, стулья, доска, книги, тетради, ручки, карандаши, ластик, линейки.
	Свободное время.	В парке развлечений: выражение радости в связи с посещением парка развлечений, выбор карусели, выражение восторга от карусели, посещение комнаты смеха и веселый обмен мнениями об отражениях в зеркалах, просьба купить сладости, выражение благодарности за покупку, выражение радости от проведенного дня.	Парк развлечений.	Члены семьи, друзья.	Карусели, комната смеха, зеркала.
Игрушки.	Совместная игра со сверстниками в игрушки: демонстрация и описание игрушек, просьба поиграть в игрушку друга.	Дом, детская.	Братья, сестры, друзья.	Мебель, куклы, машинки, самолетики, железная дорога, паззлы и т.д.	
	Раскладывание игрушек	Дом,	Братья,	Мебель,	

		после игры: обсуждение игрушек, выражение благодарности за совместную игру.	детская.	сестры, друзья.	сундук для игрушек, игрушки.
	Подвижные игры, спорт.	Совместная игра на детской площадке: приветствие друзей, предложение поиграть, разговор в процессе игры.	Детская площадка.	Братья, сестры, друзья.	Качели, горка, скакалка, мяч, мелок.
		Участие в спортивном мероприятии: рассказ о своих умениях, выражение положительной оценки умений сверстников.	Спортивный зал, стадион.	Учителя, сверстники.	Спортивный инвентарь: мяч, ракетки, волан, клюшка (для хоккея на траке), бита, шлем.
2	Домашние животные.	Выбор питомца вместе с членами семьи: обмен мнениями о выборе питомца, (название питомца, описание питомца, характеристики питомца).	Дом, гостиная.	Члены семьи.	Мебель, цветы, предметы обстановки и быта.
		На ферме: выражение радости в связи с перспективой посещения фермы, расспрос родителей о том, какие животные есть на ферме, проезд на ферму и сравнение животных на ферме с теми, о которых рассказывали родители (Oh! Look! Is it a cow?).	Автомобиль, ферма.	Члены семьи.	Деревья, постройки, животные.
	Дикие животные.	Просмотр книги о диких животных: обсуждение животных (название, описание внешности, умения).	Дом, гостиная.	Члены семьи, друзья.	Мебель, книга.
		Посещение зоопарка: выражение радости по поводу посещения зоопарка, обсуждение животных, обмен мнениями о том, какие животные нравятся.	Зоопарк.	Члены семьи, друзья.	Вольеры, пруды, животные, корм для животных.
Части тела.	Участие в школьной викторине о животных: угадывание животных по описанию, вопросы о внешности животных с целью угадать.	Школа, кабинет.	Сверстники.	Парты, стулья, доска, изображения животных.	

3	Семья.	Утренний сбор в школу: приветствие членов семьи, обращение родителей с просьбой поторопиться, пожелание хорошего дня.	Дом, детская.	Члены семьи.	Мебель, личные вещи.
		Совместная трапеза: приглашение к столу, пожелание приятного аппетита, обсуждение любимых блюд, выражение благодарности за трапезу.	Дом, кухня, столовая.	Члены семьи.	Мебель, столовые приборы, еда.
		Уборка в комнате: расспрос членов семьи о местонахождении предметов, раскладывание предметов по местам.	Дом, детская.	Члены семьи.	Мебель, личные вещи.
		Совместный просмотр семейных фотографий: обсуждение семейного дерева.	Дом, гостиная.	Члены семьи.	Фотоальбом.
		Перед сном: сбор ранца и рассказ о его содержимом, пожелания доброй ночи членам семьи.	Дом, детская.	Члены семьи.	Ранец, школьные принадлежности, кровать, ночник.
	Друзья	На прогулке: приветствие друзей, обмен вопросами о настроении и текущих делах, приглашение к участию в деятельности, совместный выбор деятельности.	Парк или двор или детская площадка.	Сверстники.	Дома, деревья, клумбы, скамейки.
		Игра в «крокодила»: описание и угадывание животного.	Парк или двор или детская площадка или дом, детская.	Сверстники.	Дома, деревья, клумбы, скамейки или мебель.
	День рождения.	На дне рождения друга: приветствие и поздравление друга, вручение подарка, выражение благодарности со стороны друга, приглашение к столу, приглашение к участию в играх, танцах, выражение благодарности за вечер, прощание.	Дом друга.	Друзья, родители.	Стол, стулья, декор помещения, столовые приборы, еда, подарки.
	Моя любим	Сортировка одежды после стирки с братьями и	Дом, ванная или бытовая	Братья и сестры.	Стиральная машина,

ая одежда	сестрами: обсуждение того, где чья одежда, обмен мнениями о любимой одежде.	комната.		одежда.
	Выбор наряда перед посещением важного мероприятия: обращение к членам семьи с просьбой помочь в выборе, демонстрация нарядов с комментариями, комментарии членов семьи.	Дом, детская.	Члены семьи.	Шкаф, одежда.
Мой дом.	Визит друзей: приветствие друзей, демонстрация дома и рассказ о каждой комнате (название, что в ней обычно делают), демонстрация любимой комнаты, приглашение к осуществлению совместной деятельности (игра, трапеза, просмотр мультфильма и т.д.).	Дом, комнаты.	Друзья, члены семьи.	Мебель, цветы, домашние животные, предметы обстановки и быта.

В данной таблице приведены типичные ситуации, в которых первоклассник обращается к темам, связанным с жизнью в семье и в школе, его домом, любимой одеждой, игрушками, проведением свободного времени, общением с друзьями. Ситуации были определены на основании таких характеристик, как место общения, участники общения и предметы, окружающие участников общения. Очевидно, что одна и та же тема может иметь развитие в разных ситуациях. Важный вопрос, связанный с отбором ситуаций, которые войдут в содержание обучения в рамках разрабатываемой методики, будет освещен в соответствующем разделе данной работы.

Тема общения и речевая ситуация являются факторами, которые обуславливают особенности текста, как продукта речевой деятельности [Гальскова, Гез, 2006:130]. Сведения о тематических предпочтениях учащихся первых классов, приведённые выше, уже позволяют нам сделать выводы об особенностях устно-речевых высказываний, порождаемых первоклассником. Например, формирование продуктивных устно-речевых умений на английском языке целесообразно начать с обучения диалогической речи, представленной в

виде кратких диалогов. При этом, следует развивать и монологические умения первоклассника, предоставляя ему возможность высказаться на интересующие его темы: рассказать о своих игрушках, увлечениях, проделанных путешествиях, успехах в учёбе, личных достижениях, общении с друзьями и семьей и т.д. Для формирования рецептивных устно-речевых умений видится правильным использовать краткие веселые и познавательные тексты с низким уровнем абстракции. «Дети больше всего любят слушать: сказки (80% детей); веселые истории (62% детей); рассказы о себе (47% детей); о жизни родителей; рассказы о детях и путешествиях»⁶.

Продуктом речевой деятельности, осуществляемой в конкретной ситуации общения на тему/темы, является текст. Текст содержит речевые образцы и языковой материал, подлежащие усвоению первоклассником в процессе формирования умений устного общения на английском языке.

Отметим также, что одной из важных характеристик текста является его прагматическая направленность. То есть, порождая текст, участник общения выбирает речевые и языковые средства, которые помогут ему решить конкретную коммуникативную задачу [Пассов, 1989, С. 20-21]. Это значит, что особенности текста определяются не только ситуацией и тематикой, но и коммуникативной задачей. В связи с этим, важно понять, какие коммуникативные задачи ставит перед собой первоклассник и, проанализировав отобранные тексты, выяснить, за счёт каких речевых и языковых средств английского языка решаются данные задачи в процессе устно-речевого общения.

Одна из первостепенных задач первоклассника при общении заключается в том, чтобы привлечь к себе внимание и понравиться собеседнику, расположить его. При общении со сверстниками учащийся старается заработать уважение. С этой целью он рассказывает о том, какие у него есть игрушки, что он любит, что он умеет и т.п. Для этих целей он использует следующие речевые образцы:

- I have got...

- I like ...

- I can...

Коммуникативная задача также может заключаться в передаче собеседнику позитивных эмоций, сообщении о добром к нему отношении. Тогда первоклассник даёт положительную оценку качествам собеседника, хорошо отзывается о его характере, достижениях, используя следующие клише:

- Good!

- Nice!

- Very good!

- It's great! И т.д.

Для решения этих и других коммуникативных задач первокласснику необходимо овладеть языковым и речевым материалом, позволяющим привлечь внимание, начать разговор, поддержать интерес, поблагодарить, извиниться, дать оценку, завершить разговор [Лемяскина, Стернин, 2000:87 - 102]. К таким клише можно отнести следующие:

- Excuse me,...

- I'm sorry!

- May I...?

- Thank you!

- You're welcome! И т.д.

При выборе текстов также необходимо помнить о том, что конечной целью овладения иностранным языком является способность учащегося осуществлять эффективное общение с представителями другой культуры на иностранном языке [Гальскова, 2003:89-90]. Соответственно, следует опираться на аутентичные тексты. «Аутентичные тексты продуцируются носителями языка для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» ([81], с.193)».⁷

В продолжение исследования были отобраны тексты (целенаправленные речевые высказывания представителей интересующей нас возрастной категории (6-7 лет) в типичных ситуациях общения на актуальные темы) для

последующего анализа содержащегося в них лингвистического материала и выявления его особенностей. Полученные выводы будут учтены при отборе фонетических, лексических, грамматических средств общения, которые войдут в содержание обучения в рамках разрабатываемой методики.

Особенности фонетического материала

I. Наличие фонем, отсутствующих в русском языке.

Звук /ŋ/.

“Good **morning**, Daisy.”

“Good **morning**, Mum.”

Звук /r/.

1. “I like **reading**.”

2. “Hello, **Grandma**.”

“Hello, **Teddy**.”

Звук /w/.

1. “**How** are you?”

“I’m fine, thank you. **How** are you?”

2. “Thank you!”

“You’re **welcome**!”

Звук /ð/.

“**They** are my family.”

Звук /θ/.

1. “I’m **throwing** a ball. Can you see me?”

“Yes, we can.”

2. “**Thank** you.”

3. “One, two, **three**.”

II. Отсутствие оглушения звонких согласных на конце слова. Наличие смыслоразличительного значения оппозиции глухой – звонкий согласный.

1. “This is my **bag**.”

“This is my **book**.”

2. “This is **bad**!”

“This is a **bat**.”

III. Четкая дифференциации звуков /ð/ и /z/.

1. “**This is** for you.”
2. “**This is** my pencil.”
3. “Look at **this!**”
“What is it?”
4. “**These** are my buttons, one, two, three.”

IV. Несовпадение интонации вопросительного, утвердительного, отрицательного, побудительного предложений в английском и русском языках.

1. “Look at **this!**”
“What is it?”
“It’s my coat. Do you like it?”
“Yes, I like your coat.”
2. “I don’t like fish.”
“I do. I like it.”
“I do, too.”
3. “Look at the **egg!**”
“It’s a big egg.”
“Is it your egg?”
“No, it isn’t my egg.”

Лексический материал, отобранный с опорой на возрастные интересы и лингвистические способности первоклассников

I. Преимущественно конкретная лексика.

“I’m a little **snowman**, look at me.
These are my **buttons**, one, two, three.
These are my **eyes** and this is my **nose**.
I **wear** a **hat** and a **scarf**. Brrr... **It’s cold**.”

II. Как сокращенные, так и полные названия членов семьи.

1. “Hello, **Grandma**.”
2. “Good morning, **Mum**.”

3. “He’s my **farther**.”

III. Личные местоимения.

“**He**’s my father. **She**’s my mother. **She**’s my sister. **He**’s my brother. **She**’s my grandma. **He**’s my grandpa. **We** are my family.”

IV. Притяжательные прилагательные.

“Look at **my** green shoes.”

“Yes, I like **your** green shoes.”

V. Слова yes и no.

“Do you like broccoli?”

“**Yes**, I do.”

“Do you like ice-cream?”

“**Yes**, I do.”

“Do you like broccoli ice-cream?”

“**No**, I don’t. Yucky!”

VI. Предлоги места.

“Is your ball **on** the toy box?”

Is your ball **under** the table?

Is your ball **next to** the door?

Is your ball **in** the toy box?

Where’s your ball?”

“Er, it’s **next to** your chair.”

VII. Глаголы to be, to have, to like.

1. “I have my t-shirt. I like this t-shirt. It’s a little big.”

2. “I like pink.”

“I like blue.”

“I like yellow.”

VIII. Глагол to love и дифференциация глаголов to like и to love.

1. “I love my dad”.

2. “Do you like ice-cream?”

IX. Глаголы, обозначающие разные виды физической активности.

“I can run. I can jump. I can swim. I can hop. I can skip. Can you?”

X. Глагол look at в повелительном наклонении.

1. “**Look!** Here is my cake.”
2. “**Look!** The ball is in the red box.”
3. “**Look** at this!”
4. “**Look** at my ring! It’s on a duck.”

XI. Фразовые глаголы в небольшом количестве.

“**Wake up**, Julie! It’s late, Julie!”

“Oh, Mike! No, Mike! It’s Sunday!”

XII. Вежливые формы.

1. “Bye-bye, see you tomorrow!”
2. “Hi, Julie! Nice to meet you!”
3. “Nice to meet you, too!”
4. “Thank you!”
“You’re welcome!”
5. “How are you?”
“I’m fine, thank you. How are you?”

Грамматический материал, отобранный с опорой на возрастные интересы и лингвистические способности первоклассников

I. Вопросительные предложения, начинающиеся со слов what и where.

1. “**What** is it?”
2. “**Where**’s your ball?”

II. Вопросительные, утвердительные, отрицательные предложения с модальным глаголом can в значениях «мочь» и «уметь».

1. “I’m on a lion. **Can** you see me?”
“Yes, I **can**.”
2. “**Can** a crocodile swim?”
“Yes, it **can**.”
“**Can** a crocodile fly?”
“No, it **can’t**.”

III. Категория множественного числа.

“Can I have my green shoes?”

IV. Неопределенный артикль.

“I want **a** ball.”

“I want **a** yo-yo.”

“I’m on **a** horse.”

“It’s **a** yellow duck.”

V. Конструкции This is ..., these are...

“**These are** my eyes and **this is** my nose.”

VI. Последовательность прилагательных в словосочетании.

“I have a kite. I have a big kite. I have a **big green** kite.”

VII. Слитные форм глагола to be.

1. “My name’s Benny.”

2. “I’m fine, thank you.”

3. “You’re welcome!”

VIII. Повелительное наклонение.

“Red light. Stop! Green light. Go!”

IX. Конструкции Let’s ...

“Let’s sing!”

Источники речевых высказываний:

<http://english-da.ru/skazki/daisy-dinosaur-part1>

<http://english-da.ru/skazki/big-day-part1>

<http://english-da.ru/skazki/fun-day-part1>

<http://english-da.ru/skazki/school-play-part1>

<http://english4kids.russianblogger.ru/simple-christmas-english-songs-for-kids.html>

<http://vdj.fm/?song=Carolyn+Graham+Tiny+Talk>

<http://m.youtube.com/watch?list=RDfrN3nvhIHUk¶ms=OALAAQE%253D&v=frN3nvhIHUk>

<https://www.youtube.com/watch?v=w84Tny4fHmM&nohtml5=False>

<https://www.youtube.com/watch?v=r8CC598Bxs0>

<http://m.youtube.com/watch?v=QKn5H1cekyo>

Melanie Williams with Caroline Nixon & Michael Tomlinson Kid's Box Teacher's Book 1, 2010, С. 16

В завершение считаем необходимым затронуть вопрос формирования социокультурных умений первоклассника. Овладение соответствующими умениями повышает продуктивность межкультурного взаимодействия [Елизарова, 2005:260]. В связи с этим интерес представляет языковой и речевой материал, в котором нашли отражение явления культуры. В случае с первоклассниками, объем такого материала не велик. Он, прежде всего, представлен культурно-маркированной лексикой. Например, в теме «Подвижные игры, спорт» первоклассник может познакомиться с таким выражением, как to play horseshoes, в темах «Семья», «Школа» - с обращениями Mr., Mrs., словом London.

Подводя итог сказанному выше, можно сделать следующие выводы.

Тексты, которые войдут в состав разрабатываемого нами комплекса упражнений, имеют свою специфику. На родном языке первоклассник демонстрирует большую склонность к диалогической речи, чем к монологической. С учетом этой особенности коммуникативного поведения учащегося, считаем правильным начать формирование продуктивных устно-речевых умений, опираясь на краткие диалоги. Одновременно с этим, считаем правильным уделить должное внимание развитию монологической речи первоклассника на английском языке.

С учетом особенностей развития психических функций учащегося первого класса, считаем целесообразным при формировании рецептивных устно-речевых умений использовать краткие, эмоционально окрашенные тексты, содержание которых соответствует тематическим предпочтениям первоклассника.

Следует также принимать во внимание особенности лингвистического материала, подлежащего усвоению учащимся первого класса. Особенности фонетического материала связаны с наличием в английском языке звуков, и

смыслоразличительных оппозиций звуков, отсутствующих в русском языке. Полагаем, что следует уделить особое внимание формированию фонетических навыков, развитию фонематического слуха.

Особенности социальной и психической активности первоклассника, его коммуникативные задачи обуславливают своеобразие лексического и грамматического материала. В связи с тем, что учащиеся первого класса склонны к общению и совместной деятельности, они часто предлагают сверстникам принять участие в деятельности, используя конструкцию Let's... Поскольку одной из коммуникативных задач первоклассника является привлечение внимания к себе и предметам и явлениям его интересующим, он употребляет глагол look at в повелительном наклонении. Так как абстрактное мышление учащегося не развито, он использует в речи конкретную лексику: a ball, a dog, a house и т.д.

1.3 Сюжетно-ситуативная основа, как эффективный способ организации обучения устной речи на английском языке учащихся первых классов

Настоящий параграф посвящен обоснованию использования сюжетно-ситуативной основы как эффективного способа организации обучения при формировании умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов.

Психологи выделяют две формы речи: ситуативную и контекстную. Ситуативная речь характеризуется тем, что для её понимания требуется учитывать ситуацию, с которой соотносится общение. Контекстная речь отличается тем, что она может быть понята без учета ситуации, на основании ее предметного содержания, из контекста. Сначала развивается ситуативная речь, затем возникает контекстная. При этом, контекстная речь не вытесняет ситуативную. Эти формы дополняют друг друга. В зависимости от необходимости, говорящий пользуется преимущественно ситуативной или

контекстной речью [Рубинштейн, 2000:325-327]. «Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим»⁸. Полагаем, что на начальном этапе обучения устному иноязычному общению речь учащегося с неизбежностью будет ситуативной, так как он не владеет английским языком в той мере, которая позволит ему связно изложить или понять предмет, выходящий за пределы ситуации общения. Это наводит на мысль о целесообразности опираться на ситуации при обучении первоклассника устной иноязычной речи.

Следует отметить, что в методической науке в достаточной мере разработаны проблема речевой ситуации и вопрос использования речевой ситуации в обучении устно-речевому общению на иностранном языке. Первая работа, посвященная этой теме, появилась в 1964 году и принадлежала И.М. Берману и И.А. Бухбиндеру. В дальнейшем данную проблему исследовали В.Л. Скалкин и Г.А. Рубинштейн (1966), Т.Е. Сахарова (1967), А.А. Леонтьев (1970), А.А. Алхазисвили (1974), Е.И. Пассов (1977) [Изаренков, 1986:6].

В научной литературе широко цитируется определение учебно-речевой ситуации, данное А.А. Леонтьевым: «Ситуация – это ... совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану – будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе»⁹. Трактовка ситуации в рамках настоящего исследования больше согласуется с определением Н.В. Рыбаковой, которая считает, что «... учебно-речевую ситуацию следует определить как совокупность таких экстралингвистических обстоятельств и такого вербального контекста, которые, приобретая для учащихся личностный смысл, побуждают их к речевому взаимодействию, осознанию коммуникативной задачи и ее решения для достижения целей общения в процессе учебной и игровой деятельности»¹⁰. Данное определение лучше отражает специфику обучения учащихся первых классов по двум причинам. Во-первых, в нем упоминается об игровой деятельности, которая занимает важное место в жизни представителей

соответствующей возрастной группы. Во-вторых, в нем подчеркивается важность наличия личного отношения учащегося к обстоятельствам, в которые он поставлен, для возникновения потребности в коммуникативном взаимодействии.

Любая ситуация, используемая в образовательных условиях, выполняет ряд значимых учебных функций. Е.И. Пассов выделяет следующие функции ситуации:

- 1) Ситуация служит формированию гибкого речевого навыка.
- 2) Ситуация является «способом мотивации учебной деятельности».
- 3) Ситуация является «условием развития речевого умения».
- 4) Ситуация является «способом преподнесения материала».
- 5) Ситуация может служить «основой организации материала». [Пассов, 1989 :47-49]

Представляется крайне ценным большой потенциал мотивирующей функции ситуации, связанной с созданием побуждения к выполнению совместной деятельности на уроке английского языка и потребности в иноязычном общении. Дело в том, что, изучая иностранный язык в родной стране, учащийся, вне зависимости от возраста, осознает, что реальным средством коммуникации для него является родной язык. Присутствует ощущение искусственности учебно-речевых ситуаций, что отрицательно сказывается на мотивации учащихся. Поэтому целесообразно разработать такие ситуации, с помощью которых можно было бы приблизить общение на уроке к «сценической коммуникации». «Обращение к воображению учащихся, к фантазии, к игре является органичным компонентом эффективного обучения на иностранном языке. Обучающей стороне (учителю и УМК) следует постоянно побуждать учащихся к перевоплощению в «типичные характеры», проводя их через разнообразные «типичные обстоятельства».¹¹ Тем более это справедливо в отношении первоклассника, для которого игровая деятельность еще остается одной из ведущих, лишь постепенно уступая место учебной деятельности. А.А. Леонтьев даже проводит параллель между нужным восприятием учебно-речевой ситуации учащимся и восприятием детективной литературы

читающим. Ученый указывает на то, что «в основе восприятия искусства часто лежит процесс своего рода «сопереживания», «перенесения» себя в героя: зритель, слушатель, читатель смотрит, слушает, читает как бы глазами героя, избранного им в качестве своего «двойника»»¹². По мнению ученого, перед учащимся стоит сходная задача, а обучающей стороне следует выстроить «предлагаемые обстоятельства» таким образом, чтобы учащийся либо действовал сам, либо соотносил себя с персонажем и действовал через него [Леонтьев, 2010:85].

Исследователи указывают на то, что учебно-речевая ситуация, как методическая категория, должна отвечать определенным требованиям. Во-первых, она должна содержать «необходимый и достаточный минимум таких условий, которые так или иначе влияют на построение высказывания»¹³. Во-вторых, «Лингвистический и экстралингвистический компоненты ситуации должны соответствовать друг другу, чтобы ситуация была естественной»¹⁴.

Считаем, что обязательным требованием к речевой ситуации является наличие в ней проблемы, которую учащиеся смогут решить только вступив в речевое взаимодействие с одноклассниками и/или учителем, осуществив соответствующие речевые действия.

Методисты обращают особое внимание на важность ситуативной установки, которая должна быть четкой и понятной, нацеливающей на решение задачи.

Помимо коммуникативной задачи, экстралингвистических обстоятельств (место, предметы), партнеров по общению (участники общения), предмета разговора (темы), о которых говорилось в предыдущем параграфе, выделяют такую составляющую ситуации как взаимоотношения партнеров по общению.

В зависимости от направленности взаимоотношений субъектов общения можно говорить о ситуативно-личностном общении учащихся, нацеленном на достижение взаимопонимания, ситуативно-учебном общении, связанном с учебным процессом, и общении ситуативно-познавательном, в котором учитель

помогает первокласснику овладеть учебным материалом [Рыбакова, 1995:32-33].

Е.И. Пассов особо подчеркивает значимость этой составляющей: «Именно взаимоотношения, приобретя личностный характер, определяют мотивацию к речи и заставляют активно вмешаться в окружающую действительность. Взаимоотношения лежат в основе всех поступков человека и речевых в том числе»¹⁵. При этом, речевая функция включается тогда, когда взаимоотношения в рамках ситуации претерпевают те или иные изменения и требуется речевой поступок для того, чтобы их нормализовать [Пассов, 1989:50]. Взаимоотношения могут быть статусными, ролевыми, деятельностными и нравственными. Статусные взаимоотношения основываются на социальном статусе субъектов общения, которые могут представлять тот или иной социальный класс, профессию, этнос и так далее. Включение в ситуации и сюжет статусных взаимоотношений видится на данном этапе обучения нецелесообразным. Ролевые взаимоотношения связаны с исполнением ролей внутри группы в рамках формального или неформального общения. Деятельностные отношения завязываются и развиваются при осуществлении совместной деятельности. Считаем, что следует обратить особое внимание на данный тип взаимоотношений, поскольку он содержит значительный потенциал для обучения устной иноязычной речи. Полагаем, что учебная деятельность, оставаясь ведущей, может быть интенсифицирована при помощи совместного выполнения других видов деятельности, соответствующих интересам первоклассников. Совместные рисование, лепка, изготовление кукол, рукоделие, готовка, посадка цветов и т.д. требуют взаимодействия, а значит общения. Считаем, что этот ресурс необходимо задействовать при формировании умений устной речи на английском языке. Значительный потенциал для обучения устной иноязычной речи имеют также нравственные отношения, поскольку они пронизывают человеческое бытие и входят в состав других типов взаимоотношений. Как и другие люди, первоклассник постоянно сталкивается с необходимостью решения вопросов

нравственного порядка [Пассов, 1989:53-55]. В свете вышеизложенного видится правильным включить в состав ситуаций ролевые, деятельностные и нравственные взаимоотношения.

Указанные виды взаимоотношений лежат в основе классификации ситуаций. Выделяют ситуации социально-статусных взаимоотношений, ситуации ролевых взаимоотношений, ситуации отношений совместной деятельности, ситуации нравственных взаимоотношений.

В методической литературе представлены классификации, основанные и на других критериях. Так, по степени соотнесенности с процессом реального общения, ситуации разделяются на естественные и учебные. Естественной является, например, ситуация опоздания первоклассника на урок. Учебные ситуации подразделяются на условно-реальные и организованные. К первым относятся ситуации, связанные с реальной жизнью учащегося, например, «Как я собирался в школу», вторые организованы на базе аудиовизуальных средств [Паневина, 1971:10-11]. Очевидно, что в рамках разрабатываемой методики во внимание принимаются учебные ситуации. При этом, естественные ситуации - это дополнительная возможность для учителя использовать обстоятельства реальной жизни для формирования устно-речевых умений. По способу создания исследователи выделяют экстралингвистические и лингвистические ситуации. Видится правильным использовать при создании ситуаций и лингвистические, и экстралингвистические возможности. Также, имеет место разделение ситуаций на обусловленные и необусловленные. Обусловленные ситуации направлены на формирования навыков, необусловленные – на развитие умений [Пассов, 1989:50-57]. В рамках нашей методики ситуации используются для формирования и развития умений, при этом ситуации содержат обстоятельства, которые выступают в качестве основы для формирования навыков.

С позиции психологии видится правильным отбирать ситуации с положительной эмоциональной окраской, формирующие и поддерживающие познавательный интерес первоклассника, предоставляющие возможность

проявить лучшие стороны личности всем учащимся. Важно, чтобы ситуации имели проблемное содержание и были информативно насыщены. При этом, проблемы и информация должны соответствовать возрастным особенностям учащихся и стимулировать личный интерес [Мудрик, 1987:5-65]. Ситуации должны иметь внутреннюю динамику и давать возможность учащемуся проживать складывающиеся обстоятельства.

В рамках разрабатываемой методики ситуации объединены сюжетом. Сюжет не является методической категорией. Несмотря на это, использование сюжета для организации обучения устной иноязычной речи видится целесообразным. Далее определим содержание понятия сюжет и его функцию при обучении устному иноязычному общению.

Как составляющая литературного произведения, сюжет – это предмет исследования теории литературы, литературоведения.

А.Н. Веселовский разграничивает понятия сюжет и мотив. Под мотивом ученый понимает «формулу, отвечавшую на первых порах общественности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшую особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности <...>: солнце кто-то похищает (затмение) <...>, облака не дают дождя, иссохла вода в источниках: враждебные силы закопали их, держат влагу взаперти и надо побороть врага <...>; злая старуха изводит красавицу, либо ее кто-то похищает, и ее приходится добывать силой или ловкостью и т. п. <...> Простейший род мотива может быть выражен формулой $a + b$: злая старуха не любит красавицу — и задает ей опасную для жизни задачу. Каждая часть формулы способна видоизмениться, особенно подлечит приращению b ; задач может быть две, три (любимое народное число) и более; по пути богатыря будет встреча, но их может быть и несколько. Так мотив вырастал в сюжет. <...> Сюжеты – это сложные схемы, в образности которых обобщались известные акты человеческой жизни и психики в чередующихся формах бытовой действительности. <...> здесь позволено говорить о словаре типических схем

и положений, к которым фантазия привыкла обращаться для выражения того или другого содержания»¹⁶.

В литературоведении предпринимались попытки выделить типичные сюжеты. Над этой проблемой работали Гоцци и Шиллер. Известность приобрел перечень из 36 сюжетных коллизий, составленный Жоржем Польти еще в 1894 году. Проблематика большинства сюжетов, описанных Польти, соотносится с миром взрослых людей. Лишь в нескольких сюжетах могут найти отражение интересы учащихся 6-7-летнего возраста. К ним можно отнести следующие:

1. Навстречу приключениям (в работе Жоржа Польти – «Дерзкая попытка»).

Элементы сюжета:

- дерзающий
- объект, т. е. то, на что дерзающий решается
- противник, лицо противодействующее

Пример: «Волшебник изумрудного города».

2. Загадка.

Элементы сюжета:

- задающий загадку, скрывающий что-нибудь
- стремящийся разгадать загадку, узнать что-нибудь
- предмет загадки или незнания (загадочное)

Примеры: «Гарри Поттер и тайная комната».

3. Достижение чего-либо.

Элементы сюжета:

- стремящийся достигнуть
- отказывающий или помогающий, посредничающий
- может быть ещё третья, противодействующая достижению, сторона

Пример: «Снежная королева».

4. Потерянный и найденный.

Элементы ситуации:

- потерявший

- находимый (необходимое)

- нашедший

Пример: «Золушка»¹⁷.

В публикациях по теории литературы находит отражение неодинаковая трактовка исследователями термина сюжет. Имеют место разные взгляды на вопрос соотношения сюжета и фабулы. Например, Б.В. Томашевский указывает на то, что большинство художественных произведений являются фабульными, то есть такими, в которых существует «причинно-временная связь между вводимым тематическим материалом»¹⁸. По мнению ученого, фабула представляет собой совокупность взаимосвязанных событий. Развитие фабулы происходит за счет ситуаций, в которых раскрываются взаимоотношения персонажей, окрашенные противоречиями. Конфликт интересов персонажей именуется коллизией. Борьба между персонажами называется интригой. В ходе развития интриги происходит либо устранение противоречий, либо возникновение новых. Сообразно градусу противостояния персонажей изменяется напряжение ситуаций. Высшая точка напряжения расположена ближе к концу фабулы и именуется кульминацией. В конце фабулы возникает ситуация, в которой противоречия устраняются, наступает примирение – развязка. Ситуация мирного существования персонажей также наблюдается в начале фабулы. Здесь может иметь место экспозиция в виде представления героев, установления связей между ними. Затем в мирную ситуацию вводятся противоречия, равновесие нарушается. Такое положение называется завязкой. Б.В. Томашевский указывает на то, что за изобретением фабульного материала автором следует необходимость этот материал изложить, то есть выстроить события в определенном порядке [Томашевский, 2002:179-190]. *«Художественно построенное распределение событий в произведении именуется сюжетом»*¹⁹. Отметим, что в настоящей разработке в составе понятия сюжетно-ситуативная основа термин сюжет употребляется для обозначения как содержательной стороны (согласно Б.В. Томашевскому – фабула), так и выразительной стороны (согласно Б.В. Томашевскому – сюжет).

Таким образом, сюжет - это совокупность и система ситуаций, связанных между собой причинно-следственной и причинно-временной связью. Помимо ситуаций, сюжет включает персонажей, их взаимоотношения, конфликт. Сюжет развивается в совокупности ситуаций.

Основная функция сюжета при обучении устному иноязычному общению заключается в придании целостности и логики всей разработке. Сюжет, объединяющий ситуации, позволяет органично связать пройденный материал с новым, обучать новому материалу на базе уже изученного, повторять пройденный материал.

Важное требование, предъявляемое к сюжету, заключается в том, чтобы он не был избыточным. Это значит, что в сюжет необходимо включить только те ситуации, которые решают конкретные задачи, направленные на формирование умений устной иноязычной речи.

И сюжет, и ситуации должны иметь экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, ретардацию (в некоторых случаях) и развязку, и должны быть продуманы с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся первых классов. Классическая структура сюжета обеспечивает логичность смены ситуаций, что облегчает восприятие материала для учащихся и поддерживает их интерес. В случае с ситуациями, означенная структура способствует достижению практической цели обучения, поскольку может быть сопоставлена с этапами формирования навыков и развития умений. Так, завязку можно соотнести в ориентировочно-подготовительным этапом формирования навыка или дотекстовым этапом развития умения, развитие действия с ситуативно-стереотипизирующим/текстовым этапами, развязку с ситуативно-варьирующим/послетекстовым этапами. Практические цели являются приоритетными, поэтому все элементы ситуации должны работать на их реализацию. «Весь ход урока должен представлять собой последовательное восхождение к решению речевой задачи, являющейся кульминацией урока, его коммуникативной вершиной. При этом важно сделать кульминацию заметной для учащихся, создав вокруг нее особую атмосферу».²⁰

Иноязычное общение учащихся на уроке английского языка есть результат работы учителя, направленной на формирование умений устной речи. Но первоклассник овладевает не только устно-речевыми навыками и умениями, но и в целом развивает коммуникативные умения. Можно говорить о том, что, получив результат в виде общения на уроке, учитель достигает не только целей практических, связанных с его предметом, но и целей общеобразовательных, поскольку приобретенные умения учащийся позже транслирует на другие сферы общения. Так, необходимость поиска совместного решения проблемных ситуаций, предполагает отход первоклассника от эгоцентрической позиции, способствует развитию рефлексии. Сюжетно-ситуативная основа позволяет двигаться по пути достижения таких общеобразовательных целей, как развитие психических функций ребенка. В данном случае можно говорить о развитии логического мышления, так как учащимся необходимо проследить логику развития ситуации и сюжета. Активное использование музыкальной наглядности и большого количества устных иноязычных текстов для создания лингвистического и экстралингвистического контекста ситуации должно способствовать развитию слуховых ощущений учащегося, а именно музыкального и фонематического слуха, при этом последний имеет большое значение как для устной речи, так и для безошибочности письменной речи, обучение которой не входит в наши задачи, но предстоит на следующей ступени обучения.

Сюжетно-ситуативная основа также способствует достижению воспитательных целей. Это обусловлено общей направленностью ситуаций и сюжета на добро. Сюжетно-ситуативная основа позволяет воспитывать в учащемся такие морально-нравственные качества как доброжелательность, терпимость, отзывчивость, сострадание к слабым, щедрость, честность, положительный, оптимистичный взгляд на окружающий мир.

В свете вышеизложенного использование сюжетно-ситуативной основы в качестве способа организации обучения устно-речевому общению на английском языке учащихся первых классов видится целесообразным.

Полагаем, что такой способ организации обучения стимулирует речевую деятельность первоклассника и выполнение им речевых действий, как ее составляющих. Отметим также, что интересные, информационно наполненные, проблемные ситуации и сюжет предоставляют прекрасную возможность для формирования положительного отношения первоклассника к предмету и способствуют осознанию учащимся личной ценности английского языка.

Выводы по главе I

- 1) При разработке комплекса упражнений для формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе следует, с одной стороны, принимать во внимание имеющиеся особенности психической, социальной, физической активности первоклассников, с другой стороны, стимулировать дальнейшее развитие означенных видов активности.
- 2) Разрабатываемый комплекс упражнений должен способствовать скорейшей адаптации учащегося к новой социальной ситуации развития и

- поддерживать воодушевление первоклассника, вызванное началом учебной деятельности.
- 3) Разрабатываемая методика предполагает демократический стиль общения учителя с учащимися, в основе которого лежат доверие и партнерские отношения.
 - 4) С учетом особенностей коммуникативного поведения учащихся первых классов, целесообразно начать формирование продуктивных устно-речевых умений, опираясь на краткие диалоги. Одновременно с этим, следует уделять должное внимание развитию монологической речи первоклассника на английском языке.
 - 5) Целесообразно при формировании рецептивных устно-речевых умений использовать краткие, эмоционально окрашенные тексты, содержание которых соответствует тематическим предпочтениям первоклассника.
 - 6) Особенности фонетического материала, который должен быть усвоен первоклассником, связаны с наличием в английском языке звуков, и смыслоразличительных оппозиций звуков, отсутствующих в русском языке.
 - 7) Своеобразие лексического и грамматического материала, подлежащего усвоению, обусловлено особенностями социальной и психической активности первоклассника, коммуникативными задачами, которые он перед собой ставит.
 - 8) Сюжетно-ситуативная основа придает целостность комплексу упражнений и позволяет эффективно организовать работу с материалом, который должен быть освоен первоклассником (связать пройденный материал с новым, обучать новому материалу на базе уже изученного, повторять пройденный материал).
 - 9) Классическая структура сюжета и ситуаций обеспечивает логичность смены ситуаций (в рамках сюжета) и способствует достижению практической цели обучения, поскольку может быть сопоставлена с этапами формирования навыков и развития умений (в рамках ситуации).

- 10) Сюжетно-ситуативная основа способствует достижению общеобразовательных целей обучения, поскольку, а) учащийся сможет применить приобретенные коммуникативные умения вне урока английского языка, б) в связи с необходимостью проследить логику развития ситуации и сюжета развивается логическое мышление учащегося.
- 11) Сюжетно-ситуативная основа способствует достижению воспитательных целей, поскольку отобранные сюжет и ситуации позволяют возвращать в учащемся такие морально-нравственные качества как доброжелательность, терпимость, отзывчивость, сострадание к слабым, щедрость, честность, положительный, оптимистичный взгляд на окружающий мир.

ГЛАВА II. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ НА СЮЖЕТНО-СИТУАТИВНОЙ ОСНОВЕ

2.1 Отбор содержания обучения устной речи на английском языке учащихся первых классов

Настоящий параграф посвящен решению задачи, связанной с отбором содержания обучения для формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе.

Известно, что любой язык располагает разнообразными средствами выражения мысли. Одну мысль можно выразить десятками способов. Очевидно, что обучить иностранному языку во всей его полноте не

представляется возможным. Возникает вопрос: «Чему учить?». Для того, чтобы ответить на этот вопрос, следует изучить психологические особенности и потребности обучаемых, осознать цели и задачи обучения и, основываясь на полученных данных, отобрать содержание обучения.

Содержание обучения должно быть минимизированным, но достаточным для достижения целей обучения.

В соответствии с базисным учебным планом продолжительность учебного года в 1-м классе составляет 33 недели. Продолжительность урока составляет от 35 до 45 минут. Полагаем, что целесообразно ввести в учебный план 1-х классов урок иностранного языка в объеме 2 академических часа в неделю, общей продолжительностью 60 академических часов.

В методической науке существуют различные подходы к отбору содержания обучения. Широкое применение получил подход, предложенный Г.В. Роговой, согласно которому в содержание обучения входят три компонента: лингвистический, психологический и методологический. Лингвистический компонент включает в себя языковой и речевой материал, отбор которого продиктован потребностью общения. Психологический компонент определяет навыки и умения пользования изучаемым материалом в процессе коммуникативной деятельности [Рогова, Верещагина, 1988:39-46]. Методологический компонент связан с обучением учащихся «рациональным приёмам учения, познания нового для них языка и формирования умений им практически пользоваться в целях общения (устного и письменного)»²¹.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез предложили подход, в соответствии с которым содержание обучения включает два компонента, именуемые аспектами: предметный аспект и процессуальный аспект. Предметный аспект содержит сферы общения, ситуации, темы, коммуникативные цели и намерения, страноведческие, лингвострановедческие знания, языковой материал; процессуальный аспект содержит навыки оперирования языковым материалом, умения читать, говорить, воспринимать на слух, писать, компенсаторные умения, общие учебные умения [Гальскова, Гез, 2006:124].

Если соотнести описанные подходы к отбору содержания обучения, можно установить соответствие между ними. Лингвистический компонент в подходе Г.В. Роговой не полностью соответствует предметному аспекту Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез в той его части, которая содержит лингвострановедческие знания и языковой материал. Психологический компонент в первом подходе соответствует процессуальному аспекту во втором в том, что касается навыков и умений. Методологический компонент в трехкомпонентном подходе частично соотносится с общими учебными умениями, которые входят в процессуальный аспект Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез.

Полагаем, что в целях настоящей диссертации следует опираться на подход Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, так как авторы придают большое значение отбору ситуаций, что соответствует тенденции настоящей работы. Ученые начинают отбор содержания обучения с определения сфер общения и ситуаций, ситуативно обуславливают отбор текстов и языкового материала. [Гальскова, Гез, 2006:125]. Исследователи подчеркивают, что «...внутри контекста ситуации происходит окончательное формирование значения, смысла и значимости коммуникативного акта, а сама коммуникативная ситуация является, с одной стороны, как бы стимулом к речевому общению, и вне ее последнее в принципе невозможно. С другой стороны, ситуация есть полноправная составная часть коммуникации. При этом, многие элементы коммуникации не имеют своего вербального выражения, так как они даны в ситуации и подсказывают предметное содержание высказывания»²².

В целом ориентируясь на подход Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, считаем необходимым дополнительно включить в содержание обучения составляющую, отражающую специфику настоящей исследовательской работы – сюжет.

Таким образом, в состав содержания обучения войдут следующие элементы:

- 1) сферы общения;
- 2) темы и ситуации;
- 3) сюжет;

- 4) речевой материал (тексты);
- 5) языковой материал;
- 6) навыки;
- 7) умения;
- 8) общие учебные умения.

Первоначально определим сферы практического применения языка конкретными учащимися, то есть, сферы общения. В целом, коммуникация может осуществляться в сфере производственной деятельности человека, в сфере бытовых отношений, в сфере культурологического общения, в сфере общественно-политической, социальной деятельности. Общение в каждой из упомянутых сфер подразумевает использование соответствующего типа речи: специальной, разговорной, художественной, научной, публицистической [Гальскова, Гез, 2006:125]. Общение учащихся первых классов протекает преимущественно в сфере бытовых отношений, то есть в социально-бытовой сфере, с использованием разговорной речи. Помимо этого, первоклассник осуществляет коммуникативную деятельность в учебной сфере, а также социально-культурной и игровой сферах общения [Гальскова, Никитенко, 2004:111].

В рамках сфер общения первоклассники обсуждают определенные темы и действуют в определенных ситуациях. Таким образом, далее следует отобрать темы и ситуации. Видится правильным отбор тем и ситуаций на основании критерия частотности/типичности для конкретной группы учащихся. При отборе тем и ситуаций важно учитывать реальные интересы, возможности и потребности первоклассников. Темы и ситуации должны способствовать развитию творческих способностей и самостоятельности учащихся [Гальскова, Никитенко:111].

В 1-й главе данной диссертации был разработан примерный перечень тем и ситуаций, которые могут войти в состав комплекса упражнений. При общей продолжительности курса, равной 60 академическим часам, и еженедельной нагрузке, соответствующей 2 академическим часам, представляется

правильным включить в методику от 12 до 15 тем и развить каждую тему на протяжении нескольких ситуаций, в каждой из которых будет отражена одна из граней данной темы. В таблице № 2 представлены соотношение сфер общения, отобранных тем и ситуаций, а также примерный порядок их предъявления.

Таблице №2 - Соотношение сфер общения, тем и ситуаций; порядок предъявления

Сферы общения	Темы	Ситуации
Учебно-профессиональная сфера.	Школа.	Перед уроком.
		На уроке.
Игровая сфера.	Игрушки.	Совместная игра со сверстниками в игрушки.
		Раскладывание игрушек после игры.
Социально-бытовая сфера.	Семья.	Совместный просмотр семейных фотографий.
		Перед сном.
Социально-бытовая сфера.	Части тела.	На кого я похож?
Социокультурная сфера.		Участие в школьной викторине, посвященной питомцам.
Социально-бытовая сфера.	Домашние животные.	Выбор питомца вместе с членами семьи.
		На ферме.
Социокультурная сфера.	Дикие животные.	Просмотр книги о диких животных.
		Посещение зоопарка.
Социально-бытовая сфера.	Моя любимая одежда.	Сортировка одежды после стирки.
		Выбор одежды перед посещением важного мероприятия.
Социокультурная сфера.	Свободное время.	В парке развлечений.
		Что я умею делать.
Игровая сфера.	Догони меня!	Совместная игра на детской площадке.
Социокультурная сфера.		Участие в спортивном мероприятии.
Социально-бытовая	Друзья.	На прогулке.

сфера.		Игра в «крокодила».
Социально-бытовая сфера.	День рождения.	Выбор подарка.
		На дне рождения друга.
Социально-бытовая сфера.	Еда.	За покупками!
		Все на пикник!

Следует обратить особое внимание на порядок предъявления тематических блоков и ситуаций с тем, чтобы избежать разрозненной, нелогичной подачи материала. В настоящей работе в качестве связующего элемента, систематизирующего и выстраивающего темы и ситуации в логическую цепочку, выступает сюжет. В целом, сюжет может быть изобретен разработчиком комплекса упражнений или заимствован из сказок, литературных произведений, комиксов. Полагаем целесообразным в рамках настоящей методики использовать сюжет и сюжетные составляющие произведения детской художественной литературы, а именно, сюжет сказки американского детского писателя Лаймена Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз», вышедшей в свет в 1899.

Рассмотрим преимущества данного сюжета в плане его использования в методических целях для обучения первоклассников:

- 1) сюжет заимствован из англоязычной (американской) литературы;
- 2) сюжет частично знаком первоклассникам (на родном языке эта сказка известна учащимся в пересказе А.М. Волкова);
- 3) сюжет состоит из одной сюжетной линии;
- 4) сюжет разворачивается в достаточном для разработки комплекса упражнений количестве ситуаций;
- 5) ситуации соединены причинно-следственной и причинно-временной связью;
- 6) главный герой – ребенок;
- 7) мотивы и перипетии взаимоотношений персонажей доступны для понимания первоклассника;
- 8) действия героев подчинены стремлению достичь цель, поступки героев логичны и обоснованы;
- 9) сюжет можно развернуть при помощи минимального количества лингвистических средств, доступных на начальном уровне обучения;

- 10) сюжет содержит положительные примеры стойкости и силы характера героев;
- 11) сюжет содержит положительные примеры находчивости и оптимизма героев;
- 12) сюжет имеет лингвострановедческий и лингвокультурный потенциал, связанный с демонстрацией реалий американского сельского быта, черт американского характера.

Методическая адаптация сюжета включает следующие этапы:

- 1) прочтение выбранного произведения;
- 2) определение структурных элементов сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, ретардация, развязка);
- 3) разбивка сюжета на ситуации;
- 4) отбор ситуаций, которые входят в структурные элементы сюжета и не могут быть из него исключены;
- 5) отбор методически емких ситуаций в дополнение к структурно значимым (исключение избыточных ситуаций без ущерба для сюжетной целостности);
- 6) организация отобранных ситуаций в логическом и хронологическом порядке;
- 7) соотнесение получившегося сюжетно-ситуативного каркаса с тематической составляющей содержания обучения.

На основании сюжета, тем и ситуаций производится отбор лингвистического материала (текстов и языкового материала), подлежащего усвоению первоклассником. «Именно речевая ситуация помогает определить необходимый отбор языкового, речевого, социокультурного материала, а также последовательность и характер его предъявления и обработки»²³.

Тексты представляют собой «...образцы ситуативно-обусловленных высказываний разной протяженности»²⁴. Алгоритм отбора текстов включает следующие этапы:

- 1) анализ аутентичных речевых высказываний представителей соответствующей возрастной группы (6-7 лет) в отобранных на основании критерия частотности/типичности ситуациях общения;
- 2) выбор речевых высказываний;
- 3) адаптация речевых высказываний для обучения первоклассников.

В связи с тем, что цель разрабатываемой методики заключается в формировании устно-речевых умений, отбору подлежат устные тексты. Выбор текстов зависит от потребностей общения и обусловлен интересами и возможностями первоклассника.

Наибольший интерес учащихся первых классов вызывают тексты следующих типов: сказки, рассказы, стихи, комиксы. В зависимости от темы и ситуации общения можно использовать тексты прагматической направленности: списки покупок, напоминания и т.д. [Гальскова, Никитенко, 2004:115-116].

Языковой материал включает в себя фонетический, лексический и грамматический минимумы. Для обучения произношению отбираются фонемы, лексической стороне – слова, словосочетания, готовые фразы, грамматический минимум представлен грамматическими структурами. Отбирая языковой материал, мы ориентируемся на частотность употребления фонем, слов, словосочетаний, грамматических конструкций в отобранных коммуникативных ситуациях, их оптимальность и достаточность для осуществления коммуникативного намерения.

При отборе языковых минимумов следует учитывать, что все минимумы разделяют на активную и пассивную часть. Овладение активным и пассивным минимумом происходит одновременно. Объем содержания пассивного минимума больше, чем активного. Активный минимум усваивается на сознательной основе, пассивный минимум усваивается рецептивно. Далее представим, каким образом осуществляется отбор языковых минимумом для целей обучения первоклассников устной речи.

Отбор фонетического минимума. Помимо вышеозначенного принципа соответствия потребностям общения, в основе отбора фонетического минимума лежат принципы нормативности произносительной базы и стилистической адекватности. В соответствии с этими принципами в содержание фонетического минимума следует включить фонетические явления, встречающиеся в подлежащих усвоению лексических единицах, стилистически нейтральные, вызывающие трудности у русскоязычных учащихся. Трудности могут возникать на уровне звуков: долгота и краткость гласных, аспирация, отсутствие палатализации, отсутствие оглушения звонкого согласного, словесное ударение; и на уровне интонации: фразовое ударение, ритмико-интонационные контуры.

Рассмотрим следующие примеры. В содержание темы «Семья» включены лексические единицы *mother, father, brother, grandmother, grandfather*, в состав которых входит звук [ð]. Данный звук представляет трудность для первоклассников, так как отсутствует в русском языке. Его необходимо включить в фонетический минимум.

В ситуациях тематической группы «Домашние животные» учащиеся осваивают и употребляют лексические единицы *dog, bird, big*. Согласные звуки на конце данных слов остаются звонкими. Эта особенность произношения английского языка представляет трудность для первоклассников, поскольку в русском языке согласные звуки в конечной позиции оглушаются. Данное фонетическое явление целесообразно включить в фонетический минимум.

Описывая животных в рамках ситуаций тематической группы «Дикие животные», первоклассники сталкиваются с необходимостью распознавать на слух и воспроизводить ритмико-интонационные контуры вопросительных, утвердительных, отрицательных предложений, которые также не совпадают с ритмико-интонационным рисунком предложений в русском языке и представляют трудность для учащихся. *They've got long noses. Have they got big ears? They haven't got legs.* Эти явления следует включить в фонетический минимум.

Отбор лексического минимума. В процессе обучения первоклассник должен освоить определенное количество лексических единиц, отобранный лексический минимум.

В основу отбора активного лексического минимума положены следующие критерии: сочетаемость; стилистическая неограниченность; семантическая ценность; частотность; исключение синонимов; словообразовательная ценность; исключение интернационализмов. Следование означенным принципам позволяет включить в лексический минимум наиболее употребительные слова (словосочетания, готовые фразы, клише), не ограниченные одним стилем речи, обладающие большой способностью сочетаться с другими лексическими единицами, обозначающие понятия, распространенный в актуальных для обучения сферах общения.

Далее представим некоторые примеры лексических единиц, отобранных в соответствии с вышеозначенными критериями:

- существительные: table, chair, book, pen, pencil, toy, cat, dog, arm;
- местоимения: I, you, he, she, it, we, they;
- глаголы: play, ride, say, jump, go, sleep, walk, read, like, dance, live;
- прилагательные: big, small, long, short, red, yellow, green, kind, nice;
- числительные: one – ten;
- наречия: well;
- предлоги: in, on, under, next to;
- вопросительные слова: what, where;
- готовые фразы и ситуативные клише: I'm sorry. Here you are. Thank you. You are welcome. It's good! It's great!

Отбор пассивного лексического минимума осуществляется исходя из следующих критериев: семантическая насыщенность; стилистическая маркированность; расширение синонимических рядов.

Пример лексических единиц, входящих в пассивный минимум: tummy, daddy, grandma, grandpa; thanks; well done; yucky, yummy.

Отбор грамматического минимума. При отборе грамматического минимума необходимо учитывать, что отобранные грамматические явления

должны быть оптимальными и достаточными для обеспечения потребностей устного иноязычного общения на соответствующем этапе обучения.

Отбор активного грамматического минимума осуществляется на основании следующих принципов: принцип распространенности в устной речи; принцип образцовости; принцип исключения синонимических грамматических явлений. Означенные принципы помогают отобрать наиболее употребительные в устной разговорной речи грамматические явления, которые могут служить образцами для построения грамматических конструкций по аналогии, например, с новым лексическим наполнением. |

Примеры грамматических явлений, составляющих активный грамматический минимум: глагол to be (утвердительная, отрицательная, вопросительная формы), специальные вопросы с вопросительными словами what и where, повелительное наклонение, конструкция have got и глагол can (утвердительная, отрицательная, вопросительная формы), present simple (утвердительная, отрицательная, вопросительная формы), множественное число, неопределенный артикль.

К пассивному грамматическому минимуму относятся грамматические явления, которые первоклассники должны понять на слух. При отборе пассивного грамматического минимума следует придерживаться принципов: принцип распространенности в книжно-письменном стиле речи; принцип многозначности.

В качестве примера грамматических явлений в составе пассивного грамматического минимума можно привести время present continuous, определенный артикль, конструкцию these are, последовательность прилагательных в предложении.

Сферы общения, темы, ситуации, сюжет и лингвистический материал составляют предметный аспект содержания обучения в соответствии с выбранным подходом. Далее перейдем к рассмотрению процессуального аспекта, в который включаются навыки и умения.

В настоящей работе в содержание обучения входят следующие навыки:

- 1) Фонетические: артикуляторные, слухопродуцируемые и ритмико-интонационные. Сформированность данного вида навыков позволит учащемуся правильно артикулировать звуки и сочетания звуков в изоляции, правильно произносить звуки и их сочетания в процессе порождения речи, воспринимать на слух и различать фонемы при восприятии речи, распознавать и воспроизводить ритмико-интонационный рисунок утвердительного, вопросительного, отрицательного, побудительного предложений.
- 2) Лексические: навыки словообразования и словоупотребления. Сформированность данного вида навыков позволит учащемуся узнавать лексические единицы и извлекать их из долговременной памяти.
- 3) Грамматические. Сформированность данного вида навыков позволит учащемуся изменять формы слов и соединять слова в предложения [Миньяр-Белоручев, 1990:36-44], выбирать структуры, адекватные речевому замыслу в ситуации общения, распознавать и понимать грамматические явления при восприятии речи на слух.

Поскольку целью разрабатываемого комплекса упражнений является формирование умений устной речи на английском языке, в содержание обучения включены умения аудирования и говорения.

Вслед за З.Н. Никитенко соотнесем формирование умения аудирования с выполнением следующих задач: «1. Сформировать <...> основные механизмы аудирования; 2. Научить понимать основное содержание адаптированных аутентичных текстов с опорой на зрительную и двигательную наглядность; 3. Научить полностью понимать краткие сообщения педагога и сверстников, <...> построенные на знакомом языковом материале, в том числе отдельные команды и выражения классного обихода»²⁵.

Формирование диалогических и монологических умений связано с решением следующих задач: «1. Научить <...> устанавливать контакты с партнёром в учебных, игровых и реальных ситуациях общения. 2. Научить называть лица, предметы и действия, давать их количественную и качественную

характеристику в учебных, игровых и реальных ситуациях общения (названия родственных связей, членов семьи, друзей, животных, продуктов питания, школьных принадлежностей, любимых игрушек, числительных от 1 до 10). 3. Научить выражать эмоциональную оценку (чувства, эмоции, желания, нежелания) воспринимаемой информации (согласие, несогласие, сожаление, радость и др.). 4. Научить отдавать простые приказания в учебных, игровых и реальных ситуациях общения (побуждать к выполнению действия, просить и давать разрешение и др.)»²⁶.

Полагаем, что сформированность устного иноязычного умения проявляется в способности учащегося творчески использовать сформированные речевые навыки, управлять ими для решения конкретных коммуникативных задач. Следовательно, большое значение для развития умений имеет количество и качество навыков, составляющих «навыковый» арсенал учащегося.

Процессуальный аспект содержания обучения включает также общие учебные умения. Общие учебные умения связаны с умением слушать учителя и одноклассников, работать в разных режимах, формулировать вопрос, наблюдать за явлениями языка, проявляющимися в речи окружающих, строить высказывание и передавать свою мысль, соблюдать культуру общения [Гальскова, Никитенко, 2004:118-119]. Отметим, что общие учебные умения с трудом формируются самопроизвольно. Особенно важно производить целенаправленную работу в этом направлении среди первоклассников, поскольку значительная часть учащихся первых классов не имеет опыта систематической учебной деятельности и сталкивается с соответствующими трудностями. А.Н. Соловова подчёркивает, что «...в процессе обучения учитель не только объясняет новый материал и организует его правильную отработку, но и предлагает своим ученикам определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы, а в случае необходимости снабжает их памятками по рациональному выполнению тех или иных заданий или видов работ»²⁷.

Завершая рассуждение, отметим, что содержание обучения имеет значение для всех сторон учебного процесса. Содержание учебных материалов влияет на учителя: оно может оставлять учителя равнодушным или, наоборот, повышать его мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности. Настрой педагога отражается на отношении учащихся к предмету.

Важно, чтобы содержание обучения соответствовало интересам, возможностям и потребностям первоклассника. Содержание обучения призвано способствовать развитию познавательной и творческой активности учащихся, стимулировать общение в классе. В содержание обучения следует включать минимальный достаточный объем информации страноведческого характера, например, названия стран изучаемого языка. Целесообразно увязывать содержание обучения иностранному языку со знаниями, умениями и навыками, которыми учащиеся овладевают в рамках таких дисциплин как окружающий мир, изобразительное искусство, музыка, технология.

2.2 Комплекс упражнений для обучения первоклассников устной речи на английском языке на сюжетно-ситуативной основе

Настоящий параграф посвящен решению задачи разработать комплекс упражнений для формирования умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе.

Формирование навыков и умений представляет собой сложный процесс, состоящий из нескольких этапов. На каждом этапе учащийся выполняет упражнения определенных типов и видов. Соответственно, упражнения должны быть систематизированы.

При организации упражнений можно опираться на следующие понятия: «система», «подсистема», «комплекс», «серия», «цикл», «группа» упражнений.

Система упражнений включает 4 подсистемы по количеству видов речевой деятельности - для обучения говорению, аудированию, чтению, письму.

В подсистему могут входить нескольких комплексов упражнений, направленных на обучение частным умениям, например, при обучении говорению можно использовать комплекс для обучения диалогической речи и комплекс для обучения монологической речи.

Комплекс упражнений включает серии упражнений для обучения навыкам: 1 - обучение фонетическим навыкам, 2 - обучение лексическим навыкам, 3 - обучение грамматическим навыкам.

Каждая серия включает несколько циклов упражнений для обучения конкретным навыкам. Например, для обучения ритмико-интонационным навыкам.

В состав цикла могут входить группы упражнений, предназначенных для обучения конкретным языковым явлениям [Шатилов, 1986:59].

В рамках настоящей диссертации стоит задача выполнить практическую разработку на уровне комплекса упражнений.

В пределах 1 урока для выполнения поставленной задачи необходимо:

- 1) определить умение, подлежащее формированию;
- 2) определить навыки, подлежащие формированию;
- 3) определить количество и соотношение упражнений разных видов и типов;
- 4) определить последовательность упражнений;
- 5) разработать упражнения для формирования навыков и умения.

Структурной единицей комплекса упражнений в рамках разрабатываемой методики является ситуация. На основании анализа составляющих ситуации (партнеры по общению, взаимоотношения партнеров по общению, тема, коммуникативная задача, экстралингвистические обстоятельства) осуществляется отбор умения и навыков, подлежащих формированию в пределах урока или серии уроков и средства формирования навыков и умения, то есть упражнения. «Под упражнением мы понимаем специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение

отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера»²⁸.

В методической литературе существуют разные подходы к классификации упражнений. С.Ф. Шатилов основывает классификацию на критерии соответствия упражнений целям обучения и выделяет следующие типы:

- подлинного-коммуникативные упражнения; упражнения в 4 видах речевой деятельности, функция которых заключается в побуждении учащихся пользоваться этими видами речевой деятельности; мотивирующим фактором выполнения подлинно-коммуникативных упражнений должны быть потребности общения;

- условно-коммуникативные упражнения; упражнения предназначены для тренировки языкового материала в учебной коммуникации; учебная коммуникация имитирует естественную, предполагает коммуникативные действия, редко встречающиеся в естественной коммуникации; условно-коммуникативные упражнения могут быть классифицированы в зависимости от опор-стимулов, способствующих их выполнению:

- 1) «условно-коммуникативные ситуативные упражнения, выполняемые с опорой на образную наглядность;
- 2) условно-коммуникативные ситуативные упражнения, выполняемые с опорой на ситуацию, создаваемую в учебном процессе;
- 3) условно-коммуникативные упражнения, выполняемые с опорой на словесно воссоздаваемые ситуации типа «Вообразите себе, вы (ты)...»;
- 4) контекстно-обусловленные коммуникативные упражнения с опорой на текст и в связи с текстом;
- 5) контекстные и ситуативно-обусловленные коммуникативные упражнения по фрагментам темы, по теме»²⁹.

- некоммуникативные упражнения; языковые упражнения, не связанные с ситуацией; некоммуникативные упражнения способствуют более глубокому проникновению учащихся в языковой материал [Шатилов, 1986:55-58].

Е.И. Пассов, классифицируя упражнения, делит их на 2 категории: упражнения, предназначенные для формирования речевых навыков (условно-речевые), и упражнения, при выполнении которых развивается речевое умение (речевые).

Ученый отмечает опасную тенденцию, связанную с пренебрежением ситуативностью и установкой на решение речевой задачи при выполнении условно-речевых упражнений. По мнению исследователя, это явление оказывает пагубное влияние на процесс формирования речевых навыков, поскольку форма, не имеющая связи с ситуацией, не воспроизводится при общении [Пассов, 1989:70].

Оценив представленные классификации упражнений, отметим, что классификация Е.И. Пассова видится более адекватной для достижения целей обучения посредством разрабатываемого комплекса упражнений. При этом, языковые упражнения не исключаются, но используются при необходимости осознания учащимися сложной языковой формы на ориентировочно-подготовительном этапе формирования навыка: ознакомление с новыми языковыми явлениями и их отработка вне речевой коммуникации реализуется через дифференцировочные, имитативные, подстановочные, трансформационные упражнения.

Помимо ситуативности, к условно-речевым упражнениям предъявляются следующие требования:

- 1) постановка перед учащимся речевой задачи;
- 2) направленность сознания учащегося на цель и содержание высказывания;
- 3) имитация речевого общения в каждом элементе упражнения;
- 4) комплексное освоение лексической, грамматической и фонетической сторон речевой деятельности;
- 5) коммуникативная ценность речевых высказываний;
- 6) обеспечение относительной безошибочности речевых действий;
- 7) использование одного языка при выполнении упражнения;
- 8) минимальные временные затраты на выполнение упражнения;

- 9) достаточность однотипных фраз для усвоения речевого образца;
- 10) «сталкивание изолированно усвоенных трудностей»³⁰;
- 11) дифференцирование усваиваемых явлений;
- 12) «тематическая, логическая, содержательная связность элементов упражнения;
- 13) простота и краткость 1-ых реплик;
- 14) наличие заданных речевых средств;
- 15) наличие указаний на действие с материалом»³¹ [Пассов, 1989, С. 71].

При разработке условно-речевых упражнений целесообразно опираться на ряд принципов. Во-первых, установка на выполнение условно-речевого упражнения должна стимулировать высказывание учащегося и ориентировать его на решение речевой задачи. Фактически, речевая задача соотносится с установкой на выполнение упражнения. Во-вторых, при выполнении речевой задачи учащийся следует образцу. При этом, учащийся концентрируется преимущественно на решении речевой задачи, а форма усваивается «на втором плане сознания»³². Образец проходит процесс интериоризации, в результате чего у учащегося возникает чувство формы. Третий принцип тесно связан со вторым и заключается в параллельном усвоении формы и её функции.

При выполнении условно-речевых упражнений учащемуся предлагается осуществить действия по имитации, подстановке, трансформации, репродукции речевого материала для выполнения речевой задачи. В связи с этим выделяют имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные условно-речевые упражнения. При этом, указанная последовательность видов упражнений является оптимальной для формирования навыка [Пассов, 1989:83-86].

Развитие речевых умений осуществляется при помощи речевых упражнений [Пассов, 1989:71]. «Речевые упражнения должны обеспечить регулируемое употребление активизируемых единиц языка»³³. Исследователи указывают на то, что речевые упражнения должны быть ситуативно обусловлены, должны способствовать инициативности высказывания со

стороны учащихся. В речевых упражнениях используется ранее изученный материал без опор или с постепенной минимизацией опор.

Условно выделяют три крупные группы речевых упражнений: пересказ, описание, выражение отношения.

Пересказ оказывает положительное влияние на развитие логического мышления, операций анализа и синтеза, развивает такие механизмы речевого умения, как комбинирование, конструирование. Одновременно с этим, необходимо отметить, что «адекватным цели развития речевого умения будет пересказ: а) своими словами; б) лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; в) с учетом ситуации и большого контекста; г) осуществляемый с определенной речевой задачей»³⁴.

При выполнении упражнений, связанных с описанием, развивается механизм выбора, скорость речи, механизм упреждения (при планировании). Подчеркнем, что использование учащимся описания в речи должно быть обусловлено коммуникативной необходимостью.

Упражнения в выражении отношения, оценки, объяснении, доказательстве, опровержении, установлении истины и другие подобные упражнения являются наиболее коммуникативными. Они ситуативно обусловлены и способны вызвать личное отношение субъекта общения к объекту высказывания.

В целом, упражнениям всех трех групп можно предать речевую направленность. В этих целях следует разрабатывать такие упражнения, которые предусматривают наличие стратегии и тактики построения высказывания, актуализируют взаимоотношения участников общения, предполагают решение речевой задачи в новой ситуации общения, способствуют развитию речевой активности и самостоятельности учащегося.

В методической науке существуют различные точки зрения в отношении выделения видов речевых упражнений. В зависимости от критерия, положенного в основу классификации, выделяют подготовленные и неподготовленные упражнения, содержательно-формальные и содержательные

упражнения, условно-коммуникативные и реально-коммуникативные упражнения, упражнения регулируемой и нерегулируемой активизации. Е.И. Пассов предлагает учитывать многоплановость речевого умения, в состав которого входит как способность к совершению деятельности, так и процесс, и продукт деятельности. В этом случае, с неизбежностью возникает вывод о необходимости использования с целью формирования и развития умения разноплановых упражнений, упражнений разных типов и видов [Пассов, 1989:93-97].

К речевым упражнениям выдвигаются следующие требования:

- 1) наличие речемыслительной задачи;
- 2) новизна и некоторая степень трудности;
- 3) стимулирование внутренней мотивации учащегося к осуществлению коммуникативного действия;
- 4) потенциал для комбинирования речевого материала;
- 5) использование одного языка;
- 6) отсутствие указания на речевые средства, подлежащие использованию;
- 7) отсутствие заданного содержания;
- 8) нацеленность на развитие определенного качества речевого умения

[Пассов, 1989:72-74].

При систематизации упражнений следует руководствоваться определенными методическими принципами. Целесообразно, во-первых, соизмерять типы и виды упражнений с лингвистическими и психологическими характеристиками вида речевой деятельности, обучение которому запланировано. Во-вторых, необходимо учитывать положительное влияние, которое оказывают виды речевой деятельности друг на друга [Шатилов, 1986:60].

Освещая проблему построения комплекса упражнений, Е.И. Пассов предлагает основываться на следующих критериях:

- 1) «учет стадий формирования навыков и развития умений при подборе адекватных упражнений и при определении их последовательности;

- 2) учет родного языка учащихся не только в плане интерференции, но и в плане положительного переноса;
- 3) учёт цели и речевого материала при определении обязательного набора упражнений;
- 4) учет конкретных условий обучения при определении соотношения различных видов упражнений (необходимость и объем имитативных действий, действий в подстановке и т.п.);
- 5) учет постепенного нарастания трудностей;
- 6) обеспечение преимущественно произвольного усвоения языковой формы;
- 7) обеспечение относительной безошибочности речевых действий учащегося;
- 8) соответствие характера упражнений специфике вида речевой деятельности;
- 9) обеспечение управления речевыми действиями обучающегося (от направляемых к свободным);
- 10) обеспечение прочности усвоения того или иного речевого материала [Пассов, 1989:102-103].

Комплекс упражнений, его структурные единицы и связи между структурными единицами должны способствовать достижению целей обучения. Практической целью обучения в рамках настоящей методики является формирование умений говорения и аудирования на английском языке. Общеобразовательные и воспитательные цели связаны с развитием психической, социальной и физической активности учащихся.

Каждое упражнение должно включать в себя достаточный минимум элементов, способствующий достижению целей обучения в их полноте. При этом, практическая цель обучения остаётся первостепенной.

Осмыслив вышеизложенные взгляды на проблему упражнения, можно сделать следующие выводы:

- 1) формирование и развитие речевого умения реализуется при наличии арсенала навыков. Следовательно, путь к формированию и развитию умения лежит через формирование навыков;
- 2) существуют типы и виды упражнений, предназначенные для формирования навыков;
- 3) существуют типы и виды упражнений, предназначенные для формирования умений;
- 4) все упражнения должны иметь речевую направленность, выраженную в наличии коммуникативной задачи, ситуативной обусловленности и способности вызвать личное отношение учащегося;
- 5) в связи с многоплановостью речевого умения, для его развития необходимо применять комплекс упражнений разных типов и видов.

Полученные выводы будут учтены при разработке комплекса упражнений в рамках настоящей диссертации.

Наряду с этим, следует учитывать специфику создаваемой методики, которая определяется, с одной стороны, психолого-педагогическими особенностями первоклассников, с другой стороны, способом организации обучения: сюжетно-ситуативной основой.

При обучении на сюжетно-ситуативной основе в пределах 1 урока разворачивается 1 ситуация. Ситуация включает в себя обстоятельства. На уровне ситуации цель урока заключается в формировании или развитии умения. На уровне обстоятельств стоят задачи, связанные с формированием лексических, грамматических, фонетических навыков, входящих в состав умения, формируемого или развиваемого на данном уроке.

Структура ситуации включает экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, ретардацию (при необходимости), развязку. Элементы структуры ситуации соотносятся с этапами формирования навыков и формирования или развития умений. В таблице № 3 представлено соответствие вышеозначенных элементов.

Таблица № 3 – Соотнесение структурных элементов ситуации с этапами формирования навыков и этапами формирования или развития умений

Структурные элементы ситуации	Этапы формирования навыков	Этапы формирования или развития умений
экспозиция	ориентировочно-подготовительный	дотекстовой
завязка	ситуативно-стереотипизирующий	дотекстовой
развитие действия	ситуативно-стереотипизирующий	дотекстовой
кульминация	ситуативно-варьирующий	текстовой
ретардация	-	послетекстовой
развязка	-	послетекстовой

Процесс обучения фонетическим средствам общения предполагает формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных фонетических навыков. В рамках разрабатываемой методики их формирование осуществляется в процессе развития сюжета и направлено на обеспечение потребностей общения в ситуациях, составляющих сюжетно-ситуативный каркас комплекса-упражнений. Фонетические упражнения и зарядки органично включены в «ткань урока», оформлены в виде заклинаний волшебниц, языка сказочного народа, звуков дикого леса и т.д. Предусмотрен следующий порядок работы:

- 1) отработка звуков и звукосочетаний вне предложения;
- 2) отработка аналогичных звуков и звукосочетаний в предложении; отработка ритмико-интонационного рисунка в предложении.

Рассмотрим пример упражнения, предназначенного для обучения правильному произнесению фонемы [z] и соблюдению интонационного рисунка восклицательного предложения.

- 1) Наступило утро. Герои с нетерпением ждали этого дня – ведь сегодня Оз исполнит их желания. Железный Дровосек и Трусливый Лев давно проснулись и привели себя в порядок перед встречей с Озом. Вот-вот пора выходить из дома. Но где же Страшила? Страшила!!! Его нигде нет!

Только откуда-то раздается странный звук. Слышите? *Аудиозапись: ooozzz... ooozzz... ooozzz...* Что это за звук и где Страшила? Давайте еще раз послушаем этот звук, повторим его и попробуем догадаться, что делает Страшила. Тогда станет ясно, где его искать. А нам надо срочно его найти. Не могут же друзья опоздать на встречу с Озом. *Далее учащиеся все вместе, в малых группах и индивидуально повторяют звук [z] и высказывают догадки о том, что делает Страшила. Выясняется, что Страшила спит.*

2) *В завершающей части урока.* Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев отправляются к Озу. Оз «исполняет» их желания. Ребята, Страшила, Железный Дровосек и Трусливый Лев дождались исполнения своих желаний! Посмотрите, они не могут сдержать своей радости, танцуют и припевают! Давайте порадуемся вместе с ними!

Oz is the Wizard!

Oz is the Great!

Come to his palace!

Don't be late!

Oz is the Wizard!

He is the Great!

Come to his palace!

Don't be late!

Формирование *лексических и грамматических навыков* осуществляется в основном параллельно. Оно также тесно связано с развитием сюжета и ситуаций, поскольку лексико-грамматические навыки обеспечивают потребности общения. Новый лексико-грамматический материал вводится через речь персонажа. Семантизация материала осуществляется с помощью предъявления иллюстративной, предметной, звуковой наглядности, а также перевода. Рассмотрим пример упражнения, направленного на формирование лексических навыков в рамках темы «Части тела» и формирование

грамматического навыка употребления множественного числа существительных.

Дороти освобождает Трусливого Льва и дает свободу Мигунам. Дороти просит Мигунов помочь им с Трусливым Львом найти и починить их друзей, которые были атакованы летучими обезьянами: Железный Дровосек был сброшен с обрыва и разлетелся на части, а Страшила был разорван на лоскутки. Дороти, Трусливый Лев и Мигуны находят разные части Железного Дровосека и Страшилы, складывают их, чтобы спасти друзей. Но каких-то частей не хватает.

Установка

Дорогие ребята, давайте послушаем, какие части тела нашли Дороти, Трусливый Лев и Мигуны, и подскажем им, каких частей не хватает для того, чтобы спасти друзей.

Аудирование, то есть, понимание речи, воспринимаемой на слух, есть основа устно-речевого общения. Развитие умения аудирования предполагает развитие работы механизмов аудирования.

В рамках разрабатываемой методики развитие умений аудирования и говорения является целью обучения. При этом, аудирование также может выступать в качестве средства при обучении фонетическому, лексическому и грамматическому аспектам.

Крайне важно, чтобы слушание в процессе обучения аудированию было направлено на решение коммуникативной задачи.

Рассмотрим пример упражнения, направленного на развитие умения аудирования в рамках темы «Мебель».

Дороти, Страшила и Тотошка слышат стон в лесу, идут на стон и находят Железного Дровосека. Железный Дровосек рассказывает, что он заржавел, вот уже год в лесу и никто не приходит ему на помощь. Чтобы помочь Железному Дровосеку, Дороти следует как можно скорее вернуться в хижину, найти масленку и смазать Железного Дровосека. Железный Дровосек объясняет, где лежит масленка.

Установка

Ребята, давайте вместе с Дороти вернемся в домик (*картинка, изображающая комнату в домике, мебель*) и, прослушав объяснение Железного Дровосека, постараемся найти масленку!

Обучение говорению связано с наибольшими трудностями для первоклассников, так как говорение – это продуктивный процесс, связанный с построением высказывания. Развитие умения говорения предполагает развитие соответствующих механизмов.

Как и аудирование, говорение может выступать в качестве цели и средства обучения. Выполнение языковых и условно-речевых (тренировочных) упражнений связано с использованием говорения в качестве средства обучения. Речевые (творческие) упражнения предназначены для творческого использования учащимися сформированных навыков при решении коммуникативных задач.

Рассмотрим пример упражнения, направленного на формирование умения говорения в рамках темы «Дикие животные».

В лесу случилась беда. В эти края пожаловали звери-разбойники, которые не дают спокойно жить добропорядочным лесным зверям. Лесная братва обращается к Трусливому Льву за помощью. Трусливый Лев с радостью соглашается помочь. Но ему нужно знать, кто его противник, чтобы его одолеть. А лесные жители ничего о зверях-разбойниках не знают. Известно только, что их предводителя зовут Спайдер.

Установка

Давайте поможем Трусливому Льву. Давайте разузнаем все о зверях-разбойниках, нарисуем их, передадим рисунки Трусливому Льву, а заодно и расскажем, какие это звери, как они выглядят и сколько их. Тогда ему будет гораздо проще их одолеть. В целях безопасности, давайте разделимся на две группы. Каждой группе я выдам лист бумаги и карандаши. Смотрите на экран во все глаза и старайтесь как можно точнее изобразить зверей-разбойников.

Просмотр слайдов, рисование.

Давайте покажем наши рисунки Трусливому Льву и как можно подробнее опишем зверей-разбойников. Важна каждая деталь.

Таким образом, в соответствии с существующим в методической науке подходом, на каждом этапе формирования навыка и формирования или развития умения будут применяться упражнения соответствующих типов и видов. При этом, важной характеристикой всех упражнений остаётся их речевая направленность.

Реализуя общее правило обучения речевой деятельности, в соответствии с которым «каждый вид речевой деятельности усваивается, в основном, за счёт упражнений именно в данном виде речевой деятельности»³⁵, формирование и развитие умений аудирования и говорения осуществляется за счет упражнений, предполагающих обильное слушание и коммуникативно мотивированное говорение на английском языке.

2.3 Практическая разработка

В настоящем параграфе содержится пояснение, касающееся создания сюжетно-ситуативного каркаса комплекса упражнений на базе сказки Лаймена Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз». Далее приведена практическая разработка.

В предыдущих главах диссертации были решены вопросы, связанные с тематическим, ситуативным и лингвистическим наполнением комплекса упражнений. Был выбран сюжет литературного произведения.

На следующем этапе работы предстояло определить сюжетно-ситуативный каркас комплекса упражнений – основу для тематического наполнения.

Создание сюжетно-ситуативного каркаса производилось в соответствии с выработанной последовательностью методической адаптации сюжета литературного произведения. Напомним эту последовательность:

- 1) прочтение выбранного произведения;

- 2) определение структурных элементов сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, ретардация, развязка);
- 3) разбивка сюжета на ситуации;
- 4) отбор ситуаций, которые входят в структурные элементы сюжета и не могут быть из него исключены;
- 5) отбор методически емких ситуаций в дополнение к структурно значимым (исключение избыточных ситуаций без ущерба для сюжетной целостности);
- 6) организация отобранных ситуаций в логическом и хронологическом порядке;
- 7) соотнесение получившегося сюжетно-ситуативного каркаса с тематической составляющей содержания обучения.

Сюжет сказки «Удивительный волшебник из страны Оз» развивается на протяжении 24 глав, в каждой из которых происходят одна или несколько коммуникативных ситуаций. По итогам работы из сюжета было исключено 3 главы (№14, №19, №22).

Таким образом, сюжетно-ситуативный каркас включил следующие главы и ситуации.

1. Ураган (The Cyclone).

Персонажи: Дядя Генри (Uncle Henry), теть Эм (Aunt Em), Дороти (Dorothy), Тотошка (Toto).

Экспозиция: описание канзасских прерий; описание дяди и тётки; описание домика; описание образа жизни семьи и атмосферы, царящей в доме.

Завязка: надвигается ураган.

Развитие действия: дядя и теть прячутся в убежище; Дороти и Тотошка не успевают спрятаться.

Кульминация: налетает ураган; домик поворачивается вокруг своей оси и поднимается в воздух.

Ретардация: Дороти и Тотошка летят в домике; Тотошка едва не проваливается в открытый люк; Дороти спасает Тотошку.

Развязка: Дороти и Тотошка свыкаются с обстановкой и засыпают.

2. Разговор с Жевунами (The Council with the Munchkins).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Добрая Волшебница Севера (the Witch of the North), Жевуны (the Munchkins).

Экспозиция: Дороти пробуждается от удара домика о землю; Дороти и Тотошка выходят из домика и разглядывает Страну Жевунов и ее жителей.

Завязка: Дороти знакомится с Доброй Волшебницей Севера и Жевунами; Волшебница Севера рассказывает, что домик Дороти раздавил Злую Волшебницу Востока (the Wicked Witch of the East) и что Жевуны теперь свободны от рабства.

Развитие действия: Дороти, Волшебница Севера и Жевуны беседуют о Канзасе, волшебниках и волшебницах; Дороти выражает желание отправиться домой; выясняется, что никто не знает, где находится Канзас и как до него добраться; Дороти плачет.

Кульминация: Волшебница Севера прибегает к колдовству, чтобы испросить совет для Дороти; Волшебница Севера узнает, что Дороти следует идти к Великому Волшебнику Озу (Oz, the Great Wizard), который живет в Изумрудном Городе (the City of Emeralds) и может ей помочь.

Ретардация: Дороти прощается с Доброй Волшебницей Севера и Жевунами.

Развязка: Доброй Волшебница Севера исчезает.

3. Как Дороти спасла Страшилу (How Dorothy Saved the Scarecrow).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Бок (Boq), Страшила (the Scarecrow).

Экспозиция: Дороти собирается в путешествие.

Завязка: Дороти и Тотошка отправляются в путь. По пути они знакомятся со Страной Жевунов, её бытом.

Развитие действия: Дороти и Тотошка останавливаются в доме Бока (Boq), ночуют и на утро снова отправляются в путь; проходя через кукурузные поля, Дороти и Тотошка встречают Страшилу.

Кульминация: они знакомятся; Страшила выражает желание пойти в Изумрудный Город вместе с Дороти и Тотошкой, чтобы волшебник дал ему немного мозгов.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Дороти снимает Страшилу с шеста; они вместе отправляются в путь.

4. Дорога через лес (The Road Through the Forest).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила.

Экспозиция: описание дороги;

Завязка: Дороти, Тотошке и Страшиле становится тяжело идти, они спотыкаются, перепрыгивают через колдобины.

Развитие действия: наконец, они делают привал; во время привала Дороти объясняет Страшиле, почему хочет вернуться в Канзас, несмотря на то, что там засушливо и пустынно; они вновь отправляются в путь;

Кульминация: Страшила рассказывает Дороти о своей жизни до встречи с ней и Тотошкой.

Ретардация: наступает ночь; дорога приводит Дороти, Страшилу и Тотошку в темный лес.

Развязка: Дороти, Страшила и Тотошка замечают деревянную хижину и заходят в нее; в хижине никого нет; Дороти ложится на кровать и засыпает.

5. Освобождение Железного Дровосека (The Rescue of the Tin Woodman).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек (the Tin Woodman).

Экспозиция: Дороти пробуждается и завтракает.

Завязка: Дороти слышит стон; Дороти, Тотошка и Страшила идут на стон и находят Железного Дровосека.

Развитие действия: Железный Дровосек рассказывает, что он заржавел, вот уже год в лесу и никто не приходит ему на помощь; Дороти берет в хижине масленку и смазывает Железного Дровосека маслом; Дороти и Страшила рассказываю Дровосеку, что идут к Великому Озу.

Кульминация: Железный Дровосек рассказывает Дороти и Страшиле свою историю и просит их взять его с собой, поскольку ему необходимо попросить у волшебника сердце.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Дороти и Страшила соглашаются взять железного Дровосека с собой; все отправляются в путь.

6. Трусливый Лев (The Cowardly Lion).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев.

Экспозиция: описание лесной чащи.

Завязка: из леса раздается страшный рев и на дорогу выскакивает огромный лев.

Развитие действия: Лев ударяет лапой Страшилу и Железного Дровосека, хочет укунить Тотошку; Дороти вступает за Тотошку.

Кульминация: Дороти называет Льва трусом; Лев неожиданно соглашается с этим определением и рассказывает, что в глубине считает себя трусом; выясняется, что путники идут к Великому Волшебнику попросить то, что им нужно; Трусливый Лев просит разрешения присоединиться к ним; путники соглашаются.

Ретардация: все отправляются в путь; по пути Железный Дровосек наступает на жука и раздавливает его; он очень переживает и плачет из-за этого происшествия; от слез ржавеет его челюсть, и друзья смазывают ее маслом.

Развязка: путешествие продолжается.

7. Преодоление препятствий (The Journey to the Great Oz).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Калидасы (Kalidahs).

Экспозиция: путешественники останавливаются на ночлег под большим раскидистым деревом; Страшила собирает орехи для Дороти; путники засыпают.

Завязка: на утро Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек и Лев снова отправляются в путь; дорогу им преграждает ров.

Развитие действия: путники пытаются решить, как его преодолеть; Страшила предлагает сесть на спину Льву, который перепрыгнет ров и по очереди перенесет всех на другой берег; путешественники преодолевают ров и продолжают путь; перед ними возникает новый ров; Страшила предлагает Железному Дровосеку срубить дерево так, чтобы оно, упав, образовало мост через реку; Железный Дровосек рубит дерево и тут появляются Калидасы.

Кульминация: путники успевают перебежать по дереву на другую сторону, но Калидасы отправляются за ними; тогда Страшила предлагает Железному Дровосеку обрубить макушку дерева с тем, чтобы оно обвалилось и Калидасы сорвались вниз; Железный Дровосек так и поступает; путники спасены.

Ретардация: путешествие продолжается; путники приходят к широкой реке; Железный Дровосек по совету Страшилы начинает строить плот, но не успевает закончить до того, как стемнеет.

Развязка: путники остаются на ночлег возле реки.

8. *Страшное маковое поле (The Deadly Poppy Field)*.

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Аист (the Stork).

Экспозиция: плот построен; друзья отправляются на другой берег.

Завязка: на середине реки течение усиливается и начинает сносить плот от дороги из желтого кирпича; страшила с силой вонзает шест в илистое дно, чтобы оттолкнуться, да так и остается висеть на шесте на середине реки; плот движется дальше.

Развитие действия: благодаря льву, который бросается в воду и позволяет схватиться за свой хвост, плот удается притянуть к берегу; друзья видят Страшилу, висящего на шесте на середине реки; пролетающий мимо Аист помогает Страшילה, берет его клювом за шиворот, несет друзьям; друзья движутся дальше и оказываются на обширном маковом поле (a great meadow of poppies), которое нагоняет сон; Дороти и Тотошка засыпают; маки не действуют на Страшилу и Железного Дровосека; они решают взять Дороти и Тотошку и

вынести их с поля, а Трусливому Льву они советуют во всю прыть нестись с поля, пока он не заснул.

Кульминация: Трусливый Лев несется во весь опор; Страшила и Железный Дровосек достигают края поля, выносят Дороти и Тотошку; тут они замечают, что Трусливый Лев немного не добежал до края поля и у самого края крепко заснул.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: друзья сожалеют о том, что приключилось с Трусливым Львом, но все же отправляются в путь.

9. Королева полевых мышей (The Queen of the Field Mice).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Королева Полевых Мышей.

Экспозиция: отсутствует.

Завязка: Железный Дровосек спасает Королеву Полевых Мышей от дикого кота (a great yellow Wildcat).

Развитие действия: Страшила просит полевых мышей спасти Трусливого Льва, который уснул на маковом поле; путники и мыши совершают приготовления для спасения Трусливого Льва.

Кульминация: друзья и мыши вывозят Трусливого Льва с поля.

Ретардация: Дороти благодарит Королеву за помощь; Королева сообщает Дороти, что при необходимости друзья всегда могут позвать мышей на выручку; мыши уходят.

Развязка: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек остаются сидеть вокруг Трусливого Льва и дожидаться его пробуждения.

10. Страж городских ворот (The Guardian of the Gate).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Женщина, Мужчина, Страж.

Экспозиция: Трусливый Лев пробуждается; друзья вновь выходят на дорогу из желтого кирпича и продолжают путь к Изумрудному Городу.

Завязка: путники приходят в предместья Изумрудного Города и просят на ночлег в один из домов; хозяйка их пускает.

Развитие действия: путешественники заводят разговор с мужем хозяйки, рассказывают о целях путешествия, он их воодушевляет, рассказывает им о Великом Волшебнике. На утро друзья вновь отправляются в путь и достигают Изумрудного Города.

Кульминация: друзья звонят в колокольчик у городских ворот, ворота открываются, они попадают в маленький зал, где их встречает Страж; он интересуется целью их визита, удивляется их ответам, но выражает готовность провести их во дворец; предварительно всем надлежит надеть очки с зелеными стеклами, чтобы не ослепнуть от блеска изумрудов.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев в сопровождении Стража заходят в Изумрудный Город.

11. Изумрудный Город страны Оз (The Wonderful City of Oz).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Страж, Солдат, Служанка.

Экспозиция: друзья двигаются по улицам Изумрудного Города, рассматривают архитектуру и жителей.

Завязка: друзья приходят во дворец Великого Волшебника.

Развитие действия: по приглашению Волшебника они останавливаются во дворце на некоторое время (в виду того, что каждого Волшебник может принять отдельно от остальных в отдельный день).

Кульминация: друзья по очереди встречаются с Озом; каждому он обещает исполнить его желания, если тот убьет Злую Волшебницу Запада (the Wicked Witch of the West).

Ретардация: друзья решают отправиться на поиски Злой Волшебницы Запада в страну Мигунов (the land of the Win-kies); они собираются и ложатся спать.

Развязка: друзья просыпаются в преддверии путешествия.

12. В поисках Злой Волшебницы (The Search for the Wicked Witch).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Злая Страж, Волшебница Запада, Вожак волков, волки, Предводитель ворон, вороны, осы, Предводитель летучих обезьян, летучие обезьяны.

Экспозиция: друзья покидают город и, по совету стража, отправляются на закат солнца, то есть, на запад.

Завязка: Злая Волшебница Запада при помощи своего зоркого глаза замечает друзей в своих владениях и приказывает Вожаку волков, чтобы стая отправилась на восток и растерзала пришельцев; Железный Дровосек сражается с волками и побеждает их; Железный Дровосек и Страшила сражаются с воронами и осами, посланными Волшебницей Запада, и побеждают их; Волшебница Запада насылает на друзей летучих обезьян; Обезьяны сбрасывают Железного Дровосека со скалы, вытаскивают из Страшилы солому; по приказу Злой Волшебницы Запада, они связывают Трусливого Льва и доставляют его во дворец, так как Волшебница хочет запрягать его в свою повозку; Дороти также доставляют во дворец, так как на ней есть печать Доброй Волшебницы и обезьяны не могут причинить ей вреда.

Развитие действия: Злая Волшебница сажает Трусливого Льва в клетку, заставляет Дороти прислуживать во дворце; Злая Волшебница Запада мечтает заполучить серебряные башмачки Дороти, доставшиеся ей от раздавленной волшебницы.

Кульминация: Злая Волшебница Запада решает перехитрить Дороти, натягивает в кухне невидимую леску, чтобы та упала и с нее слетели башмачки.

Ретардация: Дороти падает, с нее слетает башмачок, его подбирает Злая Волшебница Запада и не отдает; Дороти из-за досады обливает Злую Волшебницу водой; от воды Злая Волшебница тает и погибает.

Развязка: Дороти бежит к Трусливому Льву рассказать ему о неожиданном освобождении.

13. Освобождение (The Rescue).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Мигуны.

Экспозиция: Дороти освобождает Трусливого Льва и дает свободу Мигунам.

Завязка: Дороти просит Мигунов помочь им с Трусливым Львом найти и спасти их друзей.

Развитие действия: Мигуны находят Дровосека и приносят его в замок; кузнецы из Мигунов чинят Железного Дровосека.

Кульминация: друзья и Мигуны находят одежду Страшилы на дереве; Железный Дровосек срубает дерево, друзья забирают одежду Страшилы и набивают ее соломой; Страшила спасен; друзья решают отправиться к Озу и просить исполнения обещания.

Ретардация: друзья сердечно прощаются с Мигунами.

Развязка: Дороти отворяет буфет, чтобы взять с собой припасы, и находит в нем золотую шапку; Дороти надевает ее в дорогу; друзья двигаются в путь.

14. Великий и Грозный (The Discovery of Oz, the Terrible).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Оз.

Экспозиция: друзья входят в город.

Завязка: Озу сообщают о том, что друзья вернулись и о том, что Злая Волшебница растаяла, но он никак не реагирует несколько дней.

Развитие действия: друзья досаждают на Оза и грозят, что, если он их не примет, они вызовут летучих обезьян; Оз соглашается их принять.

Кульминация: друзья разоблачают Оза, он рассказывает им свою историю.

Ретардация: друзья тем не менее просят его помочь им в исполнении их просьб; Оз обещает помочь и просит несколько дней на раздумья.

Развязка: несмотря ни на что, довольные, друзья покидают Оза.

15. Магическое искусство Великого Обманщика (The Magic Art of the Great Humbug).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Оз.

Экспозиция: отсутствует.

Завязка: Страшила отправляется к Озу; Оз исполняет его желание.

Развитие действия: Железный Дровосек отправляется к Озу, который исполняет его желание.

Кульминация: Лев отправляется к Озу и он исполняет его желание.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Оз размышляет о том, что желание Дороти исполнить не так просто, поскольку для этого недостаточно только воображения.

16. Воздушный шар (How the Balloon Was Launched).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Оз.

Экспозиция: Страшила, Железный Дровосек и Трусливый Лев радуются исполнению своих желаний; Дороти ждет известий от Оза.

Завязка: Оз приглашает Дороти во дворец.

Развитие действия: Оз и Дороти шьют воздушный шар; Оз решает лететь с Дороти; Страшилу оставляют править «на время отсутствия» Оза, хотя Оз и не думает возвращаться; Оз говорит народу, что хочет навестить брата.

Кульминация: шар водружают на площади; Оз забирается в шар; все готово к отлету; шар наполняется горячим воздухом, канат натягивается; Дороти еле-еле находит Тотошку, который погнался за бабочкой; Дороти бежит к шару, но канат рвется и шар улетает вместе с Озом; Дороти не успевает в него запрыгнуть.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Дороти остается на земле; Оза больше никто никогда не увидит; горожане вспоминают его с теплотой.

17. Путешествие на юг (Away to the South).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Предводитель обезьян, Солдат.

Экспозиция: Друзья немного расстроены отлетом Оза.

Завязка: Страшила приглашает друзей собраться в тронном зале и обсудить, как помочь Дороти; обращаются к летучим обезьянам, но те не могут покидать пределов своей страны.

Развитие действия: обращаются за советом к Солдату.

Кульминация: Солдат советует отправиться к Доброй Волшебнице Глинде (Glinda) в Страну Кводлингов (The Quadlings).

Ретардация: отсутствует.

Развязка: друзья собираются в путь.

18. В фарфоровой стране (The Dainty China Country).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, фарфоровая доярка (a china milkmaid), принцесса (young Princess), мистер Джокер (Mr. Joker)

Экспозиция: друзья ложатся вздремнуть, а Железный Дровосек материт лестницу для того, чтобы перебраться через стену.

Завязка: друзья взбираются на стену и перед ними открывается вид на Фарфоровую Страну (the country of the china people).

Развитие действия: друзья спускаются со стены и идут по Фарфоровой стране; друзья встречают фарфоровую доярку.

Кульминация: друзья знакомятся с принцессой и мистером Джокером, клоуном.

Ретардация: друзья осторожно шествуют через всю страну и доходят до фарфоровой стены.

Развязка: друзья взобрались на спину Трусливого Льва и залезли таким образом на стену.

19. Лев становится царем зверей (The Lion Becomes the King of Beasts).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев, Тигр, звери.

Экспозиция: друзья слезают со стены и продолжают путь.

Завязка: путники оказываются в еще более густом лесу, чем те, что попадались им ранее; друзья делают привал; на утро, не успевают они тронуться в путь, как вдруг услышат голоса будто бы десятков зверей.

Развитие действия: следуя дальше, друзья выходят на поляну и видят, что лесные звери устроили сходку; увидев Трусливого Льва, звери замолкают; к Трусливому Льву подходит самый большой тигр и обращается к нему словами

«Царь зверей»; звери рассказывают, что в лесу появился огромный паук, который пожирает все вокруг; звери обещают назначить Трусливого Льва царем зверей, если он одолеет паука.

Кульминация: Трусливый Лев находит паука и убивает его.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: звери объявляют Трусливого Льва царем зверей; Трусливый Лев обещает вернуться, когда поможет Дороти.

20. Глинда исполняет желание Дороти (Glinda The Good Witch Grants Dorothy's Wish).

Персонажи: Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Лев, девушка-воин, Глинда.

Экспозиция: друзьям дали возможность привести себя в порядок перед встречей с Глиндой.

Завязка: Глинда принимает друзей; Дороти рассказывает ей свою историю и просит помощи; Глинда обещает помочь, если Дороти отдаст ей волшебную золотую шапку.

Развитие действия: Глинда интересуется, что будут делать Страшила, Железный Дровосек и Трусливый Лев после того, как Дороти отправится домой; они открывают ей свои планы; Глинда обещает помочь доставить их в те королевства, в которых они будут править; для этого она планирует воспользоваться волшебной золотой шапкой.

Кульминация: Глинда рассказывает Дороти, что та может вернуться домой, воспользовавшись серебряными башмачками; Дороти прощается с друзьями и отправляется домой.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: Дороти и Тотошка оказываются на поле возле нового дома, построенного дядей Генри после урагана.

21. Снова дома (Home Again).

Персонажи: Дороти, Тотошка, дядя Генри, тетя Эм.

Экспозиция: отсутствует.

Завязка: тетьа Эм выходит поливать капусту.

Развитие действия: тетьа Эм видит, что Дороти бежит к ней со всех ног.

Кульминация: тетьа Эм обнимает Дороти и спрашивает, откуда она.

Ретардация: отсутствует.

Развязка: появляется Тотошка; герои счастливы.

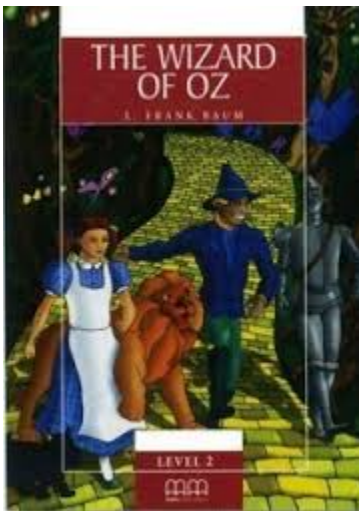
На следующем этапе работы было необходимо соотнести отобранные ситуации с темами, вошедшими в состав содержания обучения. Подчеркнем, что это сложный процесс, связанный с творческим переосмыслением сюжета и ситуаций разработчиком комплекса упражнений. В целях обучения ситуации могут подвергаться изменениям, персонажи могут быть наделены дополнительными функциями, могут быть введены второстепенные персонажи.

В результате проделанной работы было определено соотношение ситуаций и тем, представленное в таблице № 4. Обратим внимание на то, что названия ситуаций не изменены и соответствуют названиям глав в сказке. Они не всегда отражают специфику тематического и лингвистического материала, который надлежит усвоить в рамках ситуации, зато позволяют первокласснику проследить логику развития сюжета, стимулируют интерес и концентрируют его внимание на содержательной, а не на инструментальной стороне обучения.

Таблица № 4 – Расположение тем на сюжетно-ситуативном каркасе

Ситуации	Темы
1. Ураган (<i>The Cyclone</i>).	Знакомство.
2. Разговор с Жевунами (<i>The Council with the Munchkins</i>).	Школа.
3. Как Дороти спасла Страшилу (<i>How Dorothy Saved the Scarecrow</i>).	Животные на ферме.
4. Дорога через лес (<i>The Road Through the Forest</i>).	Семья.
5. Освобождение Железного Дровосека (<i>The Rescue of the Tin Woodman</i>).	Мебель.
6. Трусливый Лев (<i>The Cowardly Lion</i>).	Внешность и характер (прилагательные).
7. Преодоление препятствий (<i>The Journey to the Great Oz</i>).	Догони меня (глаголы движения).
8. Страшное маковое поле (<i>The Deadly Poppy Field</i>).	Друзья.

9. Королева полевых мышей (<i>The Queen of the Field Mice</i>).	Увлечения.
10. Страж городских ворот (<i>The Guardian of the Gate</i>).	Еда.
11. Изумрудный Город страны Оз (<i>The Wonderful City of Oz</i>).	Одежда.
12. В поисках Злой Волшебницы (<i>The Search for the Wicked Witch</i>).	Комнаты.
13. Освобождение (<i>The Rescue</i>).	Части тела.
14. Великий и Грозный (<i>The Discovery of Oz, the Terrible</i>).	Давайте поиграем!
15. Магическое искусство Великого Обманщика (<i>The Magic Art of the Great Humbug</i>).	Эмоции.
16. Воздушный шар (<i>How the Balloon Was Launched</i>).	В парке аттракционов.
17. Путешествие на юг (<i>Away to the South</i>).	Транспорт.
18. В фарфоровой стране (<i>The Dainty China Country</i>).	Игрушки.
19. Лев становится царем зверей (<i>The Lion Becomes the King of Beasts</i>).	Дикие животные.
20. Глинда исполняет желание Дороти (<i>Glinda The Good Witch Grants Dorothy's Wish</i>).	Профессии.
21. Снова дома (<i>Home Again</i>).	Снова дома.



Тема: Дикие животные

Цель: Развитие умений в продуцировании элементарного монолога-описания

Задачи:

1. Научить использовать лексические единицы animals, tiger, bear, fox, elephant, snake, giraffe в устной речи.
2. Повторить и использовать в речи лексические единицы big, small, red, black, white, grey, green, brown, head, nose, mouth, ears, hair, neck, legs, wolf, monkey, cat, dog, fish, horse, bird, mouse, one, two, three, four, five.
3. Повторить и использовать в речи грамматическую структуру it is ... (big, small, yellow...).
4. Повторить и использовать в речи грамматическую структуру it has got (big ears, long legs...).
5. Повторить и использовать в речи множественное число существительных.

Время: 35 минут

Оборудование: аудио-проигрыватель, доска, 2 листа белой бумаги большого формата, несколько наборов цветных карандашей

Все установки в ходе урока делаются на родном языке учащихся.

Дотекстовой этап развития умения	
Ориентировочно-подготовительный этап формирования лексико-грамматических навыков	
Ситуации	Упражнения
Друзья идут по лесу.	<p><u>Упражнение № 1</u></p> <p><u>Материалы</u></p> <p>1. Комикс из 6 картинок. На каждой картинке изображена тропинка, по которой двигаются Дороти, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек и Трусливый Лев. Тропинку окружает лесная чаща, сквозь которую неясно видно, как за деревьями пробегает какое-то животное. На</p>



картинке №1 за деревьями спрятался тигр, № 2 – медведь, № 3 – лиса, № 4 – слон, № 5 – змея, № 6 – жираф. Все, кроме Трусливого Льва, насторожились. Льву лес нравится.

2. Аудиозапись. *Шорохи, крик совы, хруст веток, шаги друзей по тропинке.*

Lion: I like the place!

Dorothy: Look! Behind the tree! What's that?

Scarecrow: Is this an animal? It's red and black.

Lion: I think it's a tiger.

Tin Woodman: Oh, look! And what's that?

Dorothy: Where?

Tin Woodman: There, next to the big tree.

Dorothy: I don't know.

Lion: I think it's a bear.

Tin Woodman: I see.

Scarecrow: And what is that, on the grass?

Lion: Sorry?

Scarecrow: There, on the grass. It's yellow and green.

Lion: Ah! I think, it's a snake.

Dorothy: Dear Lion, what is that? It's small and red.

Lion: I think, it's a fox.

Tin Woodman: What is there, under the tree?

Lion: I think, it's an elephant.

Tin Woodman: An elephant? Here?

Lion: Yes. Why not? And I think, there is a giraffe, too.

Установка

В продолжение пути Дороти и ее друзья попали в лесную чащу. Солнечный свет в нее попадает плохо, поэтому вокруг немного темно. Лучше всех ориентируется Лев, ведь он – большая-пребольшая кошка. А кошки замечательно видят в темноте. Друзья не из пугливых, им не страшно. Однако, вокруг раздаются странные шорохи и за деревьями будто кто-то мелькает. Похоже они в лесу не одни. Чтобы понять, кто еще есть в лесу, внимательно всмотримся в лесную чащу и послушаем, о чем говорят друзья.

Прослушивание


Упражнение № 2

Материалы

Карточки с изображением животных, названия которых необходимо усвоить, и домашних животных, названия которых уже выучены. Карточки уже размещены на доске (при помощи магнитов) изображением вниз. Вокруг карточек маркером нарисованы деревья.

Установка

Ребята, кто же был за деревьями? Животные? А какие? Давайте выберем тех животных, которые

	<p>скрылись в лесной чаще. Посмотрите, пожалуйста, на карточки, которые я буду открывать по одной, повторите за мной название животного или назовите животное сами и скажите, было ли оно в лесной чаще.</p>
<p>Ситуативно-стереотипизирующий этап формирования навыка</p>	
<p>Ситуации</p>	<p>Упражнения</p>
<p>Друзья слышат голоса будто бы десятков зверей. Друзья двигаются в направлении поляны.</p> 	<p><u>Упражнение № 3</u> <u>Материалы</u> 1. Аудиозапись с голосами животных. 2. Раздаточный материал, содержащий таблицу, состоящую из двух столбцов и 6 строк. В первом столбце размещены картинки с изображением тигра, медведя, лисы, слона, змеи; второй столбец оставлен пустым, для того, чтобы учащиеся могли вписать количество животных.</p> <p><u>Установка</u> Серьезные животные! Похоже у них собрание. Может быть что-то стряслось в лесной чаще? Друзья решают пойти и узнать. Но до поляны еще далеко. А пока друзья идут, не плохо бы им оценить обстановку и понять, какие животные собрались на собрание и сколько их. Как это сделать? Давайте вместе с друзьями вслушаемся в голоса и определим, кто пришел на собрание и сколько их. Давайте послушаем и сосчитаем животных. Для того, чтобы вам было удобно, я раздам вам ведомость, одну на двоих, в которую вы, вместе с соседом, сможете вписать количество животных. Кстати, предупреждаю вас, некоторые из них никогда не ходят по одному.</p> <p><u>Прослушивание</u> Удалось ли вам разобраться, сколько животных на поляне, и кто они? Давайте сравним наши результаты.</p>
<p>Друзья выходят на поляну и видят, что лесные звери устроили собрание. Звери рассказывают, что в лесу появились звери-разбойники, которые портят лес и пожирают все вокруг. Они обращаются к Трусливому Льву с просьбой найти и обезвредить банду и обещают, в случае удачи, назначить его своим царем. Добропорядочные лесные обитатели не знают, что это за звери-разбойники. Известно только, что их предводителя зовут Спайдер.</p>	<p><u>Упражнение № 4</u> <u>Материалы</u> 1. Картина, изображающая лесное собрание. 2. Презентация в формате Power Point, содержащая слайд с изображением зверей бандитов (тигры, медведи, лисы, слоны, змеи и их предводитель паук Спайдера), которые видны из-за деревьев.</p> <p><u>Установка</u> Тем временем, друзья уже вышли на лесную поляну. И в самом деле, в лесу случилась беда. В эти края пожаловали звери-разбойники, которые не дают спокойно жить добропорядочным лесным зверям. Лесная братва обращается к Трусливому Льву за помощью. Трусливый Лев с радостью соглашается помочь. Но ему нужно</p>

	<p>знать, кто его противник, чтобы его одолеть. А лесные жители ничего о зверях-разбойниках не знают. Известно только, что их предводителя зовут Спайдер. Давайте поможем Трусливому Льву. Давайте разузнаем все о зверях-разбойниках, нарисуем их, передадим рисунки Трусливому Льву, а заодно и расскажем, какие это звери, как они выглядят и сколько их. Тогда ему будет гораздо проще их одолеть. В целях безопасности, давайте поделимся на две группы. Каждой группе я выдам лист бумаги и карандаши. Смотрите на экран во все глаза и старайтесь как можно точнее изобразить зверей-разбойников.</p> <p><i>Просмотр слайдов, рисование.</i></p> <p>Давайте покажем наши рисунки Трусливому Льву и как можно подробнее опишем зверей-разбойников. Важна каждая деталь.</p> <p><i>Демонстрация рисунков и подробное описание зверей-разбойников.</i></p>
<p>Текстовый этап развития умения</p>	
<p>Ситуативно-варьирующий этап формирования навыка</p>	
<p>Трусливый Лев и друзья отправляются в логово разбойников.</p>	<p><u>Упражнение № 5</u></p> <p><u>Материалы</u></p> <p>Аудиозапись. <i>Шорох лесной листвы. Слышно, как кто-то тихонько крадется.</i></p> <p>Lion: Sh...! Be quiet!</p> <p>Scarecrow: Look! It's an angry tiger! It's red and black, and it's got big teeth!</p> <p>Angry tiger: sss... sss... hr ...</p> <p>Lion: Yes, but it's sleeping. It can't see you. Be quiet!</p> <p>Dorothy: Look!</p> <p>Lion: What is it?</p> <p>Dorothy: It's an angry bear. It's big and brown, and it's got big mouth!</p> <p>Angry bear: Yummy-yummy!</p> <p>Lion: Yes, but it's eating. It can't see you. Be quiet!</p> <p>Tin Woodman: Look!</p> <p>Lion: What is it?</p> <p>Tin Woodman: It's an angry fox. It's got small eyes and a small nose.</p> <p>Angry fox: lah-lah-lah...</p> <p>Lion: Yes, but it's singing. It can't see you. Be quiet!</p> <p>Scarecrow: Oh, look!</p> <p>Lion: What is it?</p> <p>Scarecrow: It's an angry elephant. It's big and grey. It's got big ears and a long nose.</p> <p>Angry elephant: one-two, one, two, three, four...</p> <p>Lion: Yes, but it's dancing. It can't see you. Be quiet!</p> <p>Dorothy: Look! It's an angry snake. It's green. It's long and it hasn't got legs.</p>

	<p>Angry snake: Oh! It's so good! I love water! Lion: Yes. But it's swimming. It can't see you! Be quiet! Tin Woodman: Look! What's that? Lion: Ah! It's an angry Spider! It's very big! It's got eight legs, two big eyes, a big mouth and very big teeth. Dorothy: I see. Lion: Hey, Spider! Come and fight! Rhhh...!</p> <p><u>Установка</u> Дорогие ребята, благодаря вам Трусливый Лев получил ценную информацию о зверях-разбойниках. Теперь он собирается их одолеть. Друзья, конечно, идут вместе с ним. Ведь в шайке, как выяснилось, разбойников не мало. К счастью, в тот момент, когда друзья решили к ним наведаться, не все разбойники оказались дома. Давайте узнаем, кто из разбойников оказался дома, насколько они сильны, и оценим, смогут ли друзья их одолеть.</p> <p><i>Прослушивание.</i></p>
<p>Послетекстовой этап развития умения</p>	
<p>Ситуативно-варьирующий этап формирования навыка</p>	
<p>Звери объявляют Трусливого Льва царем зверей.</p>	<p><u>Упражнение № 6</u> <u>Материалы</u> Картинка, изображающая коронацию Трусливого Льва на лесной поляне. <u>Установка</u> Итак, давайте обдумаем услышанное и оценим, смогут ли друзья победить. Мне очень интересно ваше мнение. Кто из вас запомнил: What animals are at home? Are they strong? What have they got? Can friends win? Why? Дорогие ребята, было очень интересно узнать ваше мнение. А теперь, посмотрим, кто же оказался прав. <i>Открывается картинка, на которой изображена коронация Трусливого Льва лесными зверями.</i></p>

Данная практическая разработка явилась результатом исследования на тему «Формирование умений устной речи на английском языке у учащихся первых классов на сюжетно-ситуативной основе».

В основу разработки положены данные о психолого-педагогических особенностях обучения устной речи на иностранном языке первоклассников,

сведения об особенностях лингвистического материала, подлежащего усвоению.

Урок направлен на развитие монологического умений. На уроке решаются задачи, связанные с формированием лексических навыков.

В ходе урока также реализуются общеобразовательные и воспитательные цели обучения. Общеобразовательная составляющая урока сопряжена с научением первоклассника принимать участие в обсуждении, выслушивать мнение партнеров, высказывать собственное мнение, совершать простые аналитические операции, делать умозаключения. Воспитательный ресурс заключается в демонстрации примера взвешенного разумного поведения, дружеской поддержки, смелости.

Выводы по главе II

- 1) В состав содержания обучения следует включить следующие элементы: сферы общения, темы и ситуации, сюжет, речевой материал (тексты), языковой материал, навыки, умения, общие учебные умения.
- 2) Отбор тем и ситуаций следует производить на основании критерия частотности/типичности с учетом реальных интересов, возможностей и потребностей первоклассников.

- 3) В качестве связующего элемента, систематизирующего и выстраивающего темы и ситуации в логическую цепочку, следует использовать сюжет.
- 4) В качестве произведения, сюжет и сюжетные составляющие которого составят сюжетно-ситуативный каркас комплекса упражнений следует принять сказку американского детского писателя Лаймена Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз».
- 5) Сюжет отобранного произведения следует подвергнуть методической обработке в соответствии с выработанными принципами.
- 6) При отборе текстов следует придерживаться следующего алгоритма: анализ аутентичных речевых высказываний представителей соответствующей возрастной группы (6-7 лет) в отобранных на основании критерия частотности/типичности ситуациях общения - выбор речевых высказываний - адаптация речевых высказываний для обучения первоклассников.
- 7) Отбору подлежат устные тексты, выбор которых зависит от потребностей общения и обусловлен интересами и возможностями первоклассника. При этом, наибольший интерес учащихся первых классов вызывают тексты следующих типов: сказки, рассказы, стихи, комиксы.
- 8) В содержание фонетического минимума следует включить фонетические явления, встречающиеся в подлежащих усвоению лексических единицах, стилистически нейтральные, вызывающие трудности у русскоязычных учащихся.
- 9) В активный лексический минимум следует включить наиболее употребительные слова (словосочетания, готовые фразы, клише), не ограниченные одним стилем речи, обладающие большой способностью сочетаться с другими лексическими единицами, обозначающие понятия, распространенный в актуальных для обучения сферах общения.
- 10) В активный грамматический минимум следует включить наиболее употребительные в устной разговорной речи грамматические явления,

которые могут служить образцами для построения грамматических конструкций по аналогии.

- 11) В содержание обучения следует включить фонетические, лексические, грамматические навыки и умения аудирования и говорения.
- 12) На каждом этапе формирования навыка и формирования или развития умения следует применяться упражнения соответствующих типов и видов.
- 13) Все упражнения должны иметь речевую направленность.
- 14) Формирование и развитие умений аудирования и говорения следует осуществлять за счет упражнений, предполагающих обильное слушание и коммуникативно мотивированное говорение на английском языке.
- 15) Приведенные выводы учтены при выполнении практической разработки.
- 16) В практической разработке наряду с практическими реализованы общеобразовательные и воспитательные цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей диссертации была предпринята попытка обосновать эффективность сюжетно-ситуативной основы как способа организации обучения устному иноязычному общению учащихся первых классов.

Полагаем, что сюжетно-ситуативная основа включает в себе большой потенциал для создания качественной и комфортной речевой среды.

Сказочный сюжет стимулирует интерес учащихся к содержательной стороне обучения. Проблемные ситуации, в рамках которых развивается сюжет,

мотивируют учащегося к осуществлению коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Напомним, что поступление в первый класс связано с изменением социальной ситуации развития и сменой ведущей деятельности учащегося. В общем, это кризисный период, сопряженный с необходимостью адаптироваться в новых условиях. Сюжетно-ситуативная основа представляет собой такой способ организации обучения, который поможет первокласснику освоиться в новой ситуации, позволит создать комфортные условия как для достижения практических целей обучения, так и для развития психических функций учащихся и выстраивания взаимоотношений внутри класса.

Организация обучения на сюжетно-ситуативной основе способствует формированию положительного отношения первоклассника к предмету и закладывает прочный фундамент для последующего развития иноязычной коммуникативной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 . *Баум, Л.Ф.* Удивительный волшебник из страны Оз; Чудесная страна Оз / Лаймен Фрэнк Баум, [Пер. с англ.: С. Белов, Т. Венедиктова; Худож. А. Шахгельдян]. – М : РИПО КЛАССИК, 2000. – 444, [3]с. :ил.
- 2 . *Биболетова, М.З.* Использование ситуаций при обучении детей 6-8 лет грамматике английского языка. – в кн. Психолого-педагогические проблемы

- интенсивного обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов под ред. А.Д. Климентенко, О.И. Москальской, М., 1981, С. 126
3. *Веселовский, А.Н.* Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989. – 404 с.
4. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1996. – 115с.
5. *Гальскова, Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с. (Метод, биб-ка).
6. *Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е издание, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
7. *Гальскова, Н.Д., Никитенко, З.Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. – (Методика).
8. *Гамезо, М.В.* Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; редактор Л.И. Веселова – М. : педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
9. *Гез, Н.И. и др.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. Школа, 1982, 373 с.
10. *Гун, Г.Е.* Особенности и проблемы организации работы с первоклассниками // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО - С. 18-23
11. *Детская литература англоязычных стран:* Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей пед. колледжей / Автор-составитель Т.Ю. Егорова. – Вологда: издательский центр ВИРО, 2005. – 268 с.
12. *Дубровина, И.В.* Младший школьник: развитие познавательных способностей : пособие для учителя / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е.

- Данилова, Е.М. Кравцова, О. А. Москвина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых ; под редакцией И.В. Дубровиной – М. : Просвещение, 2003. – 148 с.
13. *Елизарова, Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам, Санкт-Петербург, 2005. – 352 с.
14. *Забывтый День рождения. Сказки английских писателей:* Пер. с англ. / Сост. О. Колесниковой ; Послесл. Н. Шерешевской; Ил. А. Маркевича. – М.: Правда, 1990. – с. 592, ил.
15. *Изаренков, Д.И.* Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. - М.: Рус. яз., 1986. – 160 с.
16. *Лемяскина, Н.А., Стернин, И.А.* Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж, 2000. – 201 с.
17. *Леонтьев, А.А.* О речевой ситуации и принципе речевых действий. – Рус. яз. За рубежом, 1968, № 2.
18. *Леонтьев, А.А.* Психология общения: Учеб. пособие для студентов-психологов / Тарт. гос. ун-т. Кафедра логики и психологии. – Тарту : [Тарт. ун-т], 1974. – 219 с.
19. *Леонтьев, А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
20. *Лисина, М.И.* Проблемы онтогенеза общения/Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
21. *Миньяр-Белоручев, Р.К.* Методика обучения французскому языку: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранный язык» - М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
22. *Мудрик, А.В.* Общение школьников. – М.: Знание, 1987. – 76 [2] с.: ил.
23. *Мухина, В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. - 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 608 с.

24. *Никитенко, З. Н.* Начинаем изучать английский язык : кн. для учителя к учеб. пособию / З. Н. Никитенко. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2013. — 353 с.
25. *Паневина, Л.К.* Обучение ситуативной речи в школе. – Воронеж, 1971. – 47 с.
26. *Пассов, Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
27. *Рогова, Г.В. и др.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
28. *Рогова Г.В., Верещагина, И.Н.* Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
29. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
30. *Рыбакова, Н.В.* Обучение общению на сюжетно-ситуативной основе учащихся первых классов средней школы (на материале английского языка). СПб., 1995. – 165 с.
31. *Сафонова, В.В.* Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе: Учеб. пособие. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 174 с.: ил.
32. *Скалкин, В.Л.* Основы обучения устной речи. – М: Рус. яз., 1981. – 248 с.
33. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
34. *Томашевский, Б.В.* Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие/Вступ. статья Н.Д. Тамарченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тамарченко. – М.: Аспект пресс, 2002. – 334 с.
35. *Шатилов, С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности

№ 2103 «Иностранный язык» - 2-е издание, доработанное – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

36. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И.В. Шаповаленко; Совет по психологии УМО по классическому университетскому образованию – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

37. Юдин, Ю.Е. Функции учебно-речевых ситуаций в педагогическом процессе обучения иностранному языку. - в кн. Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов под ред. А.Д. Климентенко, О.И. Москальской, М., 1981. – с. 134 – 136

38. Baum, L.F. The wonderful wizard of Oz: a novel / L. Frank Baum. – Новосибирск: Сиб. унив. Изд-во, 2007. – 202, [1] с.

- 1²Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2005. С. 61
- 2¹Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., 2005. С. 228
- 3²Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Т. 3. С. 145
- 4²Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003. С. 136.
- 5²Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей. М., 2003. С. 127.
- 6²Н.А. Лемайсина, И.А. Стернин. Коммуникативное поведение младших школьников. Воронеж, 2000. С. 127
- 7²Н.Д. Гальскова. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003. С. 90
- 8²Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2000. С. 325.
- 9²Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. 1968. С. 21.
- 10²Рыбакова Н.В. Обучение общению на сюжетно-ситуативной основе учащихся первого класса средней школы (на материале английского языка). СПб, 1995. С. 56.
- 11²Рогова Г. В и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. С. 9.
- 12²Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2010. С. 85.
- 13²Ю.Е Юдин. Функции учебно-речевых ситуаций в педагогическом процессе обучения иностранному языку. М., 1981. С. 136.
- 14²Н.В. Рыбакова. Обучение общению на сюжетно-ситуативной основе учащихся первого класса средней школы (на материале английского языка). СПб, 1995. С. 67.
- 15²Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. С. 46.
- 16²Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989. С. 301 – 305.
- 17²Жорж Польши 36 драматических ситуаций//Кинопоиск.-2016.-URL: <http://www.kinocafe.ru/theory/?tid=51701>
- 18²Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 2002. С. 179.
- 19²Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 2002. С. 181-182.
- 20²Рогова Г. В и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. С. 13.
- 21²Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе. М., 1988. С. 45.
- 22²Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006. С. 125.
- 23²Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2002. С. 19.
- 24²Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе. М., 1988. С. 39.
- 25²Никитенко З.Н. Книга для учителя к учебному пособию «Начинаем изучать английский язык». М., 2013. С. 15.
- 26²Никитенко З.Н. Книга для учителя к учебному пособию «Начинаем изучать английский язык». М., 2013. С. 16.
- 27²Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М., 2002. С. 24.
- 28²С.Ф. Шатилов Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. С. 55.
- 29²С.Ф. Шатилов Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. С. 57.
- 30²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 71.
- 31²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 71.
- 32²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 74.
- 33²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 72.
- 34²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 88.
- 35²Е.И. Пассов Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М, 1989. С. 75.