

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Демидова Анастасия Валерьевна

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ НА РАННИХ СТУПЕНЯХ
ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Выпускная квалификационная работа

Образовательная программа

«Теория обучения иностранным языкам

и межкультурная коммуникация»

Профиль

«Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Грецкая Татьяна Владимировна

Рецензент:

к.ф.н., доцент

Баракина Инна Валерьевна

Санкт-Петербург

2017

Оглавление

Generating Table of Contents for Word Import ...

Введение

Обучение иностранному языку на ранних этапах школы является особой областью методики раннего обучения ИЯ. Как в отечественной (С. И. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Ю. П. Азаров), так и в зарубежной психологии (Т.Элиот, Дж.Брунер, Б.Уайт), существуют положения и данные о том, что ребенок в младшем школьном возрасте гораздо легче осваивает иностранный язык. Эксперименты, которые были проведены в нашей стране,

подтвердили мысль о том, что включение раннего обучения иностранным языкам в систему непрерывного образования только помогает гармоничному развитию личности ребенка и развивает как общие, так и языковые способности. (Ш.А.Амонашвили, А.А.Леонтьев, Е.А. Негневицкая и другие). В последнее время появились исследования, которые говорят о способах интеграции иностранного языка и других предметов в рамках начальной школы. Говоря о раннем обучении иностранному языку, следует решать не только практические, но и воспитательные, развивающие задачи. Однако, в традиционной методике остались без внимания вопросы, которые связаны использованием пересказа, интерпретации сказок на уроках английского языка и обучением говорению на данной основе.

Занятие по иностранному языку на начальной ступени –это незнакомая, новая обстановка для ребенка, которая представляет особую среду для его развития. Ребенок должен иметь представление о мире иноязычной культуры, а это в свою очередь поможет активизировать механизмы развития речи и развить умения в говорении и аудировании. Материалом для данной деятельности может послужить сказка, поэтому в нашем исследовании будет подробно рассматриваться вопрос обучения говорению на английском языке младших школьников на базе сказок. Сказка лучше всего соответствует возрастным особенностям детей при обучении иностранному языку, помогает развивать память, мышление, внимание и фантазию ребенка. О данной роли сказки говорили такие ученые, как Л.С.Выготский, Ш.Бюлер, Н.В.Карпинская.

Анализ методической литературы показал, что сказка является не до конца изученным методом обучения говорению на иностранном языке на ранней ступени. Имея множество плюсов для раннего обучения, сказка является сложно структурированным жанром литературных произведений. К примеру, вопрос адекватного понимания сказочных текстов детьми младшего школьного возраста остается все еще открытым. Также важно будет заметить, что, учитывая все положительные стороны использования сказки при раннем

обучении иностранному языку, можно столкнуться с фактом не частого использования сказки при обучении младших школьников иностранному языку. Зачастую, обучение на начальном этапе проходит в монотонном режиме заучивания языковых явлений, что ведет к отсутствию мотивации у детей и нежеланию продолжать изучение иностранного языка. Таким образом, отсутствие достаточного количества исследований по данной теме, а также целесообразность методики использования сказки на начальном этапе обучения иностранному языку определяют **актуальность** нашего исследования.

Степень разработанности данной темы: методические разработки по использованию сказки при обучении устной речи на английском языке наблюдаются у такого автора, как Н.А.Малкина. Но, в работе данного исследователя, категорией обучаемых являются только дети дошкольного возраста, а обучение говорению рассматривается в сочетании с обучением аудированию на английском языке. Таким образом, вопрос об использовании сказочной методики при обучении в младшей школе английскому языку остается открытым для нашего исследования.

Предметом данного исследования является методика использования сказки на ранних этапах обучения английскому языку, а именно, будет рассмотрен аспект обучения говорению (диалогической речи) на английском языке учащихся 2-3 классов начальной школы.

Объектом данного исследования является процесс обучения говорению (диалогической речи) на английском языке учащихся 2-3 классов начальной школы.

Цель исследования – научно - теоретическое обоснование и разработка методики использования англоязычных сказок для обучения младших школьников говорению (диалогической речи).

В соответствии с поставленной целью, мы можем выделить следующие **задачи**:

- 1) проанализировать научно-методическую литературу по теме данного исследования;
- 2) рассмотреть психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста;
- 3) рассмотреть сказку как особый литературный жанр, выделить ее характеристики и роль в образовании;
- 4) изучить жанр сказки применительно к методике ее использования в обучении говорению детей младшего школьного возраста, а именно учащихся 2-3 классов, выявить принципы отбора сказочных текстов;
- 5) выделить методические приемы использования сказки при обучении говорению;
- 6) разработать комплекс упражнений для обучения говорению младших школьников, опираясь на методику использования сказки.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- 1) Анализ литературы по теме исследования;
- 2) Лингвистический анализ сказочных текстов;
- 3) Методический анализ сказочных текстов.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые подробно рассматривается вопрос о тщательной разработке методики использования сказки с детьми – учащимися 2-3 классов, при обучении говорению на английском языке.

Теоретическая значимость данного исследования: разработанная методика обучения говорению на английском языке учащихся 2-3 –х классов может быть принята за основу при отборе учебного материала и создания учебных пособий по английскому языку для младшей школы.

Практическая значимость данного исследования: результаты исследования и разработанный комплекс упражнений по данной методике могут быть использованы при обучении детей английскому языку в начальной школе.

Структура работы: данная работа состоит из страниц, которые включают в себя две главы: теоретическую и практическую; выводы по каждой главе, оглавление, введение, заключение, список использованной литературы и приложение. Первая глава состоит из 4 параграфов, содержащих теоретическое обоснование методики использования сказки на ранних этапах обучения английскому языку, а также выводы по первой главе. Вторая глава включает в себя 4 параграфа, касающиеся отбора и организации учебного материала, технологии работы по предлагаемой методике, а также содержит комплекс упражнений и систему контроля и оценки, и выводы по второй главе.

ГЛАВА 1. Теоретические основы использования сказки при обучении говорению на английском языке младших школьников.

1. Психолого-возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

Как известно, каждая ступень развития ребенка и его возраст имеют свои психологические особенности. Дети определенного возраста занимают особое место в системе общественных отношений. Известный советский психолог и педагог А.Н. Леонтьев в своих работах писал о том, что каждому возрасту характерен какой-либо вид основной деятельности, которая

обеспечивает кардинальные линии развития ребенка на одном из этапов [38]. Именно поэтому принципы обучения детей, к примеру, если мы говорим о младшем школьном возрасте, будут значительно отличаться от принципов обучения детей - подростков. В методической науке очень важно учитывать характерные особенности определенного возраста, чтобы правильно, корректно разработать программу для обучения какому-либо предмету. В данной главе речь пойдет о психолого-возрастных особенностях детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст – это «этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения» [20, с.374].

Младший школьный возраст - это особенный период в развитии ребёнка. Высшие психические функции и становление личности происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной – согласно периодизации Д.Б. Эльконина), которая сменяет игровую, выступавшую ранее ведущей в дошкольном возрасте [URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>]. Когда ребенок включается в учебный процесс, начинается перестройка всех процессов психики и её функций. Учение как основная деятельность существенно меняет мотивы его поведения, открывает новые источники для развития познавательных и нравственных сил.

Ребенок со временем начинает включаться в процесс труда. Игра, которая все еще играет важную роль, уже теряет свою первичную роль для развития и становления личности. У детей в возрасте от 6 до 7 лет могут наблюдаться фазы кризиса, и это зависит от того, насколько полно был пройден дошкольный период детства, и насколько своевременно началось

школьное обучение. Многие дети психологически подготовлены к школе и радуются началу учебной жизни. Такая внутренняя позиция младшего школьника помогает ему быстро понять требования учителя, которые касаются правил поведения, норм отношений с товарищами, а также режима дня. Большое количество детей адаптируется быстро, но, существуют и дети из так называемой «группы риска», которые испытывают трудности в школьном обучении.

Когда ребенок приходит учиться в школу, наиболее важными для него будут следующие социальные мотивы: мотивы самосовершенствования (что означает быть развитым, культурным) и мотивы самоопределения (по окончании школы продолжить учиться, а затем успешно работать). Ребенок должен осознавать социальную значимость обучения. Перечисленные мотивы - это результаты влияния социума (детский сад, семья). В первые школьные дни подобная атмосфера задает положительное отношение детей к труду и помогает воссоздать благоприятные условия для обучения. Но младшие школьники чаще всего живут сегодняшним днем. Именно поэтому огромное значение имеет в учебном процессе то, насколько грамотно будут поставлены ближние и дальние цели. Учитель должен сформировать ответственное отношение к обучению: оно заключается в умении младшего школьника осознанно подчинять свои действия актуальным, важным целям и задачам.

Существуют также и собственно личные мотивы: к примеру, мотивы благополучия (когда ребенок хочет получить хорошую оценку любой ценой, заслужить похвалу). Младшие школьники испытывают чувство гордости, невероятный всплеск сил, когда их педагог хвалит их. Учитель в начальной школе имеет огромное воспитательное воздействие. Это связано с тем, что педагог, с самого начала обучения в школе, является для детей явным авторитетом. Авторитет учителя – одна из важнейших предпосылок для обучения и воспитания в начальной школе [60, с. 264 – 285].

Учебная деятельность в младшей школе, в первую очередь, оказывает помощь в развитии психических процессов познания ребенком окружающего мира через восприятия, ощущения. Младшие школьники отличаются тем, что они наиболее остро и свежо видят этот мир, обладают некой созерцательной любознательностью. Одна из типичных черт восприятия младшего школьника – это малая дифференцированность. Дети младшего школьного возраста могут ошибиться или не совсем точно дифференцировать похожие объекты при их восприятии. Еще одной особенностью восприятия учащихся данного возраста является его тесная связь с тем, что ребенок делает. На данном уровне психического развития восприятие коррелирует с действиями на практике. Если ребенок трогает предмет, берет в руки, делает с ним какие-то манипуляции, это значит, что так он его воспринимает. Также, характерной является и ярко выраженная эмоциональность при восприятии у детей младшего школьного возраста.

Некоторые особенности данного возраста касаются концентрации внимания у учащихся в начальной школе. Главная особенность – слабость произвольного внимания. Младший школьник еще ограничен в своих возможностях, он не может полностью регулировать внимание и управлять им. Произвольное внимание ребенка в начальной школе требует близкой мотивации. Если ученикам старших классов уже удается поддерживать произвольное внимание даже при том условии, что есть только дальняя мотивация (они могут заставлять себя сосредотачиваться на скучной и трудной работе только ради результата, который ждет их в будущем), то младший школьник сможет заставить себя усердно поработать только в том случае, если у него есть близкая мотивация (он знает, что получит хорошую оценку, надеется заслужить похвалу учителя, стремится лучше всех выполнить какое-либо задание и т. д.)

Непроизвольное внимание у младших школьников развито намного лучше. Всё новое, необычное, яркое, особенное без усилий привлекает внимание учеников. Процесс обучения оказывает влияние и на возрастные

особенности памяти в младшем школьном возрасте. Роль смыслового запоминания растёт, младший школьник уже может более сознательно управлять своей памятью и даже регулировать отдельные ее проявления. Так как в этом возрасте преобладает первая сигнальная система в деятельности, младшие школьники имеют более развитую наглядно-образную память, а не словесно-логическую. Дети в таком возрасте лучше и быстрее запоминают и надолго сохраняют в памяти сведения, случаи, происшествия, лица, предметы, факты, но не абстрактные определения или описания. Младшие школьники запоминают механически, не осознавая при этом смысловые связи в данном им материале.

Одной из основных тенденций в развитии воображения детей младшего школьного возраста является совершенствование воссоздающего воображения. Его принцип действия таков: ребенок представляет то, что он воспринимал ранее; или же создает образы по описанию, схеме, рисункам и т. д. Более правильное и четкое отражение действительности совершенствует воссоздающее воображение. Также начинает и развиваться творческое воображение: создаются новые образы, в результате преобразования или переработки впечатлений прошлого опыта ребенка, которые в итоге могут составить новое сочетание.

Еще одна особенность младшего школьного возраста - это общая недостаточность воли: ребенок в этом возрасте пока еще не обладает большим опытом упорной борьбы за поставленную цель, не может преодолеть множество трудностей и преград. Младший школьник может и расстроиться при неудаче, а иногда даже потерять веру в то, что он может достигнуть успеха. Дети в этом возрасте зачастую могут быть капризными. Причиной такого поведения могут быть упущения воспитания в семье. Если ребёнок привыкает к тому, что любые его капризы и желания выполнялись родителями, то в школе капризность и упрямство будут выражать протест ребёнка против определенных правил в школе, которые часто бывают твердыми и строгими.

Младшие школьники крайне эмоциональны. Поэтому, их психическая деятельность часто имеет эмоциональную окраску. Все мысли и действия детей имеют эмоциональную окраску. Также, младшие школьники не могут держать под контролем свои чувства и их проявления. Дети ведут себя непосредственно и всегда откровенны, когда выражают радость, печаль, страх, удовольствие или разочарование. Их эмоциональность также находит выражение в неустойчивости эмоций: дети часто переменчивы в настроении, склонны к аффектам, и мгновенным переменам радости и печали, страха и гнева. Со временем дети учатся регулировать свои чувства и уже могут сдерживать их проявления.

Завершая разговор о психолого-возрастных особенностях младших школьников, стоит отметить, что именно в младшем школьном возрасте есть большие возможности для воспитания отношений в коллективе. Если такое воспитание осуществляется должным образом, то за несколько лет младший школьник обретает крайне важный для своего дальнейшего развития опыт деятельности в коллективе и для коллектива. Чтобы воспитать коллективизм, детей нужно приобщать к участию в общественных делах. А созданию благоприятной атмосферы для коллективного взаимодействия в классе начальной школы способствуют различные виды деятельности, к примеру, работа со сказками. Речь о сказках как важном элементе воспитания и обучения пойдет в следующем параграфе.

2. Сказка как особый жанр в литературе и ее характеристика. Роль сказки в начальном образовании и обучении иностранному языку.

Раскрыть понятие *сказки* для начала нам помогут различные определения.

1. «Вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание» [27, с.170].

2. «Повествовательное, обычное народно-поэтическое, произведение и вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил» [48, с.625].

3. «Повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях, иногда с участием волшебных фантастических сил» [30, с. 102].

4. «Один из основных жанров устного народно-поэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [35, с.383].

5. «Краткая поучительная, чаще оптимистичная история, включающая правду и вымысел» [43, с. 4].

6. «Сказки — это коллективно созданные традиционно хранимые народом устные прозаические художественные повествования такого реального содержания, которое по необходимости требует использования приемов неправдоподобного изображения реальности» [5, с.96].

7. «Сказка – это абстрагированная форма местного предания, представленная в более сжатой и кристаллизованной форме» [56, с.11].

Как мы видим, каждое из определений сказки говорит о связи ее с фантастическим миром. Но именно через эту специфику сказка раскрывает культурное наследие своего народа, язык, обычаи, традиции.

Говоря о классификации сказок, можно выделить несколько таких классификаций, созданных различными исследователями. Так, к примеру, существует глобальное деление сказок на сказки литературные и фольклорные.

Т.Д.Зинкевич-Евстегнеева [33] выделяет такие типы сказки, как:

- художественные (народные и авторские) сказки;
- дидактические сказки;
- психокоррекционные сказки;
- психотерапевтические сказки;
- медитативные сказки.

В фольклористике наиболее популярной классификацией является классификация В.Я. Проппа [50]. Он выделил следующие типы сказок:

- сказки о животных;
- сказки о людях;
- кумулятивные сказки.

Из данных классификаций для нашей работы мы можем выделить классификацию Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой, и как один из вариантов этой классификации – *художественная сказка*. Именно на данный тип сказок в дальнейшем будет опираться наше исследование. Автор относит к художественным сказкам «сказки, созданные многовековой мудростью и авторские истории. В художественных сказках есть и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медиативный аспекты» [33, с.19-20].

Объединяя все вышесказанное, можно говорить о том, что сказка появляется в жизни каждого человека с раннего детства и остается с ним навсегда. Именно в сказке находит отражение наследие культуры и человеческая мудрость. С помощью сказки дети знакомятся с миром литературы, с системой человеческих взаимоотношений, различают нравственные понятия добра и зла, любви и ненависти, честности и лжи.

Феномен сказки является объектом интереса для многих исследователей, но при этом отношение их к этому феномену неоднозначно. Одни исследователи считают, что сказка обрывает связь ребенка с реальностью и уводит от нее. Другие говорят о том, что сказка – это необходимость в жизни ребенка, также, как и игра, так как оба эти феномена удовлетворяют потребности детей. Большое внимание феномену сказки уделял А.И.Сухомлинский. «Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество - верная дорога к сердцу ребенка. Сказка — это ключик, с помощью которого можно открыть эти истоки, и они забьют животворными ключами», - вот его слова о сказке и ее роли для ребенка [55, с.136].

Все вышесказанное подтверждает важность и необходимость присутствия сказочного произведения в жизни детей. Ниже речь пойдет о том, какую роль играет сказка в воспитании и обучении младших школьников.

Сказка постоянно сопровождает ребенка в дошкольном возрасте, а что же происходит после? Ее присутствие также остается важным, так как сказка – это связующее звено при переходе из детского сада в школу. Переходя из детского сада в школу, ребенок сталкивается со значительными изменениями в своей деятельности, взаимодействии и отношениях с окружающими. Когда меняется образ жизни, то возникают новые обязанности. Ведущая деятельность в школе – это учебно-познавательная. Она заключается в овладении новыми знаниями. Истинные знания и навыки дети получают в процессе активного овладения учебным материалом. Чтобы усвоение происходило более активно, от ребенка требуется внимание к тому, что он изучает, к заданиям, которые дает учитель.

Когда младший школьник заинтересован, он будет быстрее и легче усваивать новый материал. Для поддержания устойчивого интереса к обучению, педагог использует занимательные материалы. Тогда постижение

нового для младших школьников становится увлекательным процессом, который приносит им радость познания чего-то нового. Дети чувствуют моральное удовлетворение и гордость за свои достижения. И в этом педагогу помогают, к примеру, дидактические сказки, которые несут в себе высокий образовательный потенциал.

Детей следует учить рассуждать о смысле сказок. Когда ребенок слушает сказку, то он воображаемо соединяется со сказочными героями, если они вызывают у него симпатию и интерес. В таком случае, он проявит доброту и благородство, у него появится больше смелости и находчивости, он будет любить, печалиться, совершать подвиги. Дети любят одушевлять предметы, явления природы, часто приписывают человеческие свойства животным и растениям. Именно по этой причине дети с легкостью воспринимают и понимают язык сказок, а, следовательно, как уже говорилось раньше, вместе со сказкой они могут лучше усвоить общечеловеческие ценности, научатся проводить черту между добром и злом, будут ценить трудолюбие, узнают, что такое справедливость, упорство и мужество.

Говоря о роли сказки при обучении иностранному языку в начальной школе, можно сказать, что на начальном этапе обучения наиболее эффективной признается игровая методика, когда учащиеся усваивают материал не по принуждению, а с легкостью и желанием, когда он преподается им в виде интересной сказки или игры.

В начале обучения иностранному языку ребенок знакомится и с культурой изучаемого языка, а, соответственно, и проявляет интерес к новому для него, захватывающему его. Сказка как раз и является богатым ресурсом для получения лингвострановедческих знаний, обеспечивает получение фоновых знаний. Авторы книги «Методика обучения английскому языку в начальной и средней школе» Г.В.Рогова и И.Н.Верещагина [51] говорят о том, что главная цель обучения иностранному языку – это практическая, так же, как и основные задачи. Это означает, что следует учить общению на

иностранном языке в устной и письменной форме, учить пользоваться языком как инструментом общения. Но, помимо этого, нужно решать и развивающие задачи обучения. Сказка – отличный материал для этого. Детям проще и интереснее учиться с помощью сказки, так как сказочные герои обладают разными характерами, которым можно подражать. Дети не боятся ошибаться, играя их роли. Запоминание текстов сказок, интерпретация иллюстраций к ним, драматизация сказок на уроках или на сцене перед родителями или друзьями – всё это способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся и повышает их интерес к изучению иностранного языка.

На начальном этапе большинство учащихся имеют высокую мотивацию к изучению иностранного языка. Педагогу стоит поддерживать эту мотивацию, развивая параллельно и интерес к обучению. Немаловажна и хорошая, добрая атмосфера на уроках. Сказка дает нам множество воспитательных возможностей, ведь она показывает мир добра, справедливости, отзывчивости, радости. Сказка помогает в нравственном, трудовом, эстетическом воспитании школьника; помогает мотивировать ребенка изучать иностранный язык. Используя сказку, учитель имеет возможность развития практически всех навыков и умений. Младшие школьники учатся предугадывать развитие сказочного сюжета, а также учатся пересказывать его.

Широкое использование сказок, в первую очередь, помогает формировать лингвистическую компетенцию обучающихся: расширяется их активный словарный запас. Драматизация сказок на уроках помогает детям избавиться от негативных эмоций. Дети привязаны к сказкам, потому что они удовлетворяют некоторые потребности этого возраста: потребность к перевоплощению, интерес ко всему новому, таинственному, которое для ребенка является обычным в сказке. Ребенок сопереживает героям, что порождает его творческую деятельность и фантазию, а вымысел

предоставляет возможность для реализации фантазии. В это же время, сказка располагает детей на уроке и к общению на иностранном языке.

Подводя итоги, можно сказать, что сказка многофункциональна и позволяет осуществить разные цели и задачи. Сказка имеет тесную связь с реальным миром, поэтому дети получают как речевой, так и социальный опыт через сказку. Общение на основе сказки - естественно-коммуникативное, а значит, использование сказок на уроках иностранного языка крайне полезно и эффективно. Варианты использования сказки в процессе обучения иностранному языку мы рассмотрим в следующем параграфе.

3. Игра как ведущий вид деятельности в начальной школе. Использование приема драматизации сказки при обучении иностранному языку.

Известно, что *игра* является ведущим видом деятельности в начальной школе. Начиная разговор о данном понятии, стоит рассмотреть историю формирования смысла слова «игра». Слово «игра» воспринималось разными народами по-своему: в Древней Греции оно обозначало игру детей, ребячество, в Древнем Риме – радость и веселье, в Германии – некое действие, приносящее удовольствие. Позже под словом «игра» стали понимать совокупность человеческих действий, не требующих множества усилий и приносящих радость, наслаждение от данного процесса.

Разработка теории игры началась в 19 веке и связана с именами Ф.Шиллера, Г.Спенсера, В.Вундта [Приводится по: Смит, 2008]. В описаниях Шиллера игра представляется как эстетическая деятельность, наслаждение. Спенсер поддерживает данное мнение, но разница между игрой

и эстетической деятельностью в том, что в последнем выражаются высшие способности, в то время как в первом – всего лишь низшие. Ближе всех к пониманию теории игры оказался Вундт, хотя он также считал, что источником игры является наслаждение. Он говорил о том, что «игра – это дитя труда». Игра исключает полезный результат труда, а целью становится его приятный результат.

Человеческая игра представляется исследователям как род деятельности, где проектируются социальные отношения в различных ситуациях. Отсюда следует мысль о том, что социальные отношения подразумевают определенные человеческие нормы и морали, нормы отношений людей в обществе. Такая ролевая игра сопровождает ребенка в течение всего детства, и чем больше он отстраняется от взрослых, становясь более самостоятельным, тем чаще он к ней обращается, а роль этой игры возрастает для ребенка.

Переходя ближе к области педагогики и детской психологии, стоит отметить, что игровая деятельность очень часто применяется на практике в различных целях. Ей приписывают зачастую как образовательные, так и воспитательные функции. Существуют и такие функции игры, как: дидактическая – игра для получения новых знаний, для формирования навыков и развития умений; коммуникативная – игра как средство поддержания общения со сверстниками, способ передачи и получения информации; развлекательная – игра как способ поддержания благоприятной атмосферы в коллективе, как источник положительных эмоций для детей; психологическая – игра как способ развития творческих способностей ребенка; и, наконец, релаксационная функция – игра как способ восстановления духовных и физических сил детей. Все эти функции и свойства, присущие игре, позволяют определить ее как одно из ведущих средств обучения в начальной школе, где очень важно заложить основы будущего успешного обучения, мотивировать ребенка получать новые знания и сохранять их.

Игра решает большое количество коррекционно-развивающих, воспитательных и образовательных задач, к примеру: а) развивает познавательную деятельность; б) развивает эмоционально – волевою сферу; в) формирует коммуникативные навыки; г) дополняет знания ребенка об окружающем мире; д) помогает формировать культурное поведение ребенка в социуме; е) препятствует появлению боязни, отрицательных эмоций. Все эти задачи служат одной общей цели, когда мы имеем дело с обучением младших школьников тому или иному предмету: создать условия для успешной адаптации учащихся в социуме, корректировать и развивать личность ребенка.

Как отмечалось Л.С. Выготским [22], присутствие «мнимой» ситуации является главным критерием игры. План воображения преобладает над реальностью, поэтому ребенок может планировать действия игры согласно логике игрового замысла. Отсюда следует, что игра - это интегративная деятельность ребенка, где действия из воображаемой ситуации тесно связаны с общением в реальной жизни, которое направлено на их организацию и осуществление. Один из главных знатоков данной проблемы Д.Б. Эльконин говорит, что у игры есть четыре важнейших для человека вопроса: средство развития умственных действий и средство развития произвольного творения. Базовая составляющая игры – это игровая роль, которая должна помочь воспроизвести различные человеческие взаимоотношения из реальной жизни [URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>]. А если выделить и предположить, что в сути игры лежат взаимоотношения различных людей, значит, она будет информативной и полезной.

Говоря о роли игры для развития ребенка, можно сказать, что это лежит в ее природе, ведь игра всегда подразумевает эмоции. А там, где есть эмоции, там будет активность, внимание и богатая фантазия, а также будет работать мышление. Не стоит забывать, что мы говорим о роли игры в процессе обучения младших школьников, а, значит, будет важен тот факт, какое место игра занимает при интеллектуальном развитии. Американский

психолог и педагог Джером Брунер [65] активно занимался данным вопросом, и, по результатам его исследований, роль игры в интеллектуальном развитии детей была высоко оценена. Объясняется это тем, что в процессе игры могут быть использованы такие комбинации материалов и ориентация в их свойствах, которые в дальнейшем могут пригодиться при решении определенных задач в каких-либо ситуациях. В целом, игра развивает многие механизмы интеллектуальной деятельности.

Используя игру в процессе обучения, следует помнить, что она должна соответствовать определенным критериям – не каждая игра способна помочь организации учебного процесса. Во-первых, игра должна иметь познавательное значение, и, как следствие, активизировать мыслительную активность детей, обеспечивать условия для их творчества. Во-вторых, игра должна способствовать сплочению детского коллектива, активизировать общественную деятельность. И, в-третьих, золотым правилом учебной игры является тезис: «Как можно больше действующих лиц, как можно меньше зрителей». В игру должны быть вовлечены, по возможности, почти все участники коллектива.

Исследователи в области игры как ведущего средства обучения и воспитания младших школьников (Л.В. Артемова, Л.С. Фурмина и др.), выделяют следующие ее типы:

- дидактическая игра;
- подвижная игра;
- сюжетная игра;
- конструктивная игра;
- ролевая игра;
- театрализованная игра.

Большинство из нижеперечисленных типов игры могут использоваться при обучении младших школьников такому предмету, как иностранный язык. Но, применимо к области нашего исследования, мы более детально рассмотрим последний тип игры – *театрализованная игра* - разыгрывание по ролям какого-либо литературного произведения и отображение с помощью способов выразительности конкретных образов. Известно, что подобного рода игра всесторонне обогащает опыт ребенка, пробуждает его интерес к искусству, общению с ним и развивают способности. К особенностям театрализованных игр относят литературную или фольклорную основу их содержания и присутствие зрителей. К примеру, Л.С. Фурмина говорит о том, что «театральные игры - это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы». [57, с.127]

Однако, существует множество мнений по поводу деления такого рода игр на подтипы. Их делят на предметные и не предметные, дифференцируют по литературному тексту, по замыслу, по обстоятельствам. Более общая точка зрения сходится на том, что чаще всего детьми используются две формы театрализованных игр: режиссерские, когда в роли актеров выступают какие-либо предметы, игрушки, куклы, и игры-драматизации, когда сами дети выступают в роли актеров. А говоря о связи игры и сказки как одного из жанров литературного произведения, мы выделяем тот самый прием драматизации (в английской терминологии «*drama*») – один из творческих и необычных приемов обучения иностранному языку, особенно в младшей школе. Дети, как известно, в большинстве своем овладевают иностранным языком неосознанно, а любая интересная, яркая сказочная история представляет собой для них целый воображаемый мир, полный красок и чувств, где они могут развлекаться и изучать новый язык. Прочитав или прослушав сказку, младшие школьники наверняка захотят поделиться своими

впечатлениями о ней, и, как следствие, пережить эту историю вместе с героями, представить себя на их месте.

Данные исследований показывают, что полноценное развитие детского игрового опыта зависит от соответствующих возможностей образовательной практики. Если нет игровых действий, то закрепление в памяти ребенка иностранной лексики происходит не так эффективно и требует большого умственного напряжения. Игра, присутствующая в учебном процессе по иностранному языку, должна быть интересной, простой и динамичной, а также помогать накапливать новый языковой материал и закреплять ранее пройденный.

Нельзя не принимать во внимание, что процесс игры может упростить и облегчить учебный процесс, ведь хорошо продуманная игра тесно связана с учением. Игра должна чередоваться с иными видами работы, зависимо от условий, целей и задач, которые ставит учитель. Однако, важно приучить учащихся самостоятельно проводить грань между игрой и учебным занятием.

Если учитель использует прием драматизации, это, конечно же, требует от него, а иногда и от учащихся точной предварительной работы над произведением, или его частью. Содержание отрывка, возможно, особенности героев следует детально проработать. Нужно с умом сочетать драматизацию с другими традиционными и нетрадиционными формами и приемами работы, учитывая задачи урока, особенности аудитории обучаемых, содержание учебного материала. Подробнее о приеме драматизации на уроках английского языка мы поговорим во второй главе нашего исследования.

Подводя итоги данного параграфа, стоит отметить, что игра как средство, обеспечивающее положительное эмоциональное состояние, может повысить трудоспособность и мотивацию учащихся, в отличие от рутинного решения заданий, что часто имеет следствием унылую обстановку в классе. Учащиеся, пусть и в легкой, простой форме, уже сталкиваются с технологией

театра. Здесь для креативности открываются большие возможности, а перевоплощение помогает расширять психологический диапазон и пониманию окружающих людей. И, как известно, коммуникация в процессе драматизации, будь то формальной, или неформальной, чаще всего происходит в форме диалога. Следовательно, стоит более детально рассмотреть процесс обучения говорению, а именно – диалогической речи, в ситуации обучения младших школьников иностранному языку. Об этом речь пойдет в следующем параграфе.

1.4. Использование сказочных текстов при обучении говорению на английском языке учащихся 2-3-х классов.

1.4.1. Говорение как вид речевой деятельности в начальной школе. Диалогическая речь: особенности и трудности обучения.

Начиная разговор об обучении говорению в начальных классах, стоит дать определение данному виду речевой деятельности, описать его характеристики. *Говорение* – это «выражение своих мыслей в целях решения задач общения» [49, с.7]. Содержанием говорения является устное (вербальное) выражение мыслей. В основе данного вида речевой деятельности можно выделить произносительные, лексические и грамматические навыки. Чаще всего обучение говорению - это одно из самых важных вех в обучении иностранному языку. Существует общепринятое разделение в методике на монологическую и диалогическую речь в говорении.

А.Н. Щукин [59] выделил *четыре фазы* в психологической структуре акта говорения:

- 1) побудительно-мотивационную: здесь, имея конкретные мотивы и цели высказывания, индивид испытывает потребность в коммуникации;
- 2) аналитико-синтетическую: в ней умственные действия предстают как свернутые действия по планированию и формулированию мыслей;

3) исполнительную: на данной фазе происходит оформление мысли в звуковом и интонационном варианте (на начальном этапе обучения реализация программы высказывания осуществляется через родной язык);

4) контролирующую: задача данной фазы - сигнализировать о возможных ошибках и помогать их коррекции; контроль подразумевает, что говорящий имеет некий эталон, образец, сформированный в процессе языковой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Также стоит упомянуть основные *принципы*, которые следует учитывать при обучении говорению:

1. *Принцип речевой направленности.*

Речевая направленность процесса обучения иностранному языку заключается в том, что достижение речевой цели происходит через практическое использование языка. Данный принцип подразумевает также использование на уроках такого речевого материала, который имеет особую коммуникативную ценность. Важную роль здесь играет и речевой характер урока.

2. *Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта.*

Данный принцип предполагает то, что следует брать во внимание все индивидуальные особенности учащегося: его способности, умения реализовывать речевую и учебную деятельность и, главным образом, его свойства как личности. Так как отношение к окружающему миру у каждого человека выражается в его речи, речь носит сугубо индивидуальный характер. Поэтому, когда ученик сталкивается с речевой задачей, она обязательно должна соответствовать его личностным интересам и отвечать потребностям.

3. *Принцип функциональности.*

Функциональность определяет адекватный отбор и организацию материала согласно процессу коммуникации. Чтобы максимально приблизить общение на уроке к реальным потребностям коммуникации, нужно учитывать речевые средства не только вокруг тем для разговоров и грамматических явлений, но и вокруг речевых ситуаций и их задач.

4. Принцип новизны.

Новизна отвечает за гибкость речевых навыков и за развитие речевого умения. Особенно это касается его динамичности (неподготовленная речь), умения использовать перифраз, активизации механизмов комбинирования, умения проявить инициативу в высказывании, темпа речи, а также стратегии и тактики говорящего.

5. Принцип ситуативности.

Данный принцип является *ведущим* в обучении говорению. Ситуативность подразумевает, что все обучение говорению протекает на базе и с помощью ситуаций. Этот принцип далее будет рассматриваться в конкретной методике обучения говорению младших школьников.

Разобрав основные составляющие такого понятия, как «*говорение*», следует перейти к вопросу о коммуникативном развитии учеников на начальном этапе обучения иностранному языку. Во-первых, здесь стоит отметить, что младшие школьники еще не умеют полностью устанавливать взаимосвязь между явлениями, но, они уже почти умеют строить понятия в теории и способны на абстрактные обобщения, а это крайне важное новообразование в психике в детском возрасте. Строя высказывание, они все же любят использовать конкретные суждения и описывать конкретные факты. Обучаясь в школе, они развивают способность рассуждать, делать выводы, умозаключения, у них формируется планирующее мышление. Решить коммуникативную задачу описания - вот что самое легкое для них. В данный период описание - это та задача, которая чаще всего встречается. Именно в

начальной школе она развивается и совершенствуется. Данный факт следует брать во внимание учителю иностранного языка в качестве психологической базы для обширного пользования образной наглядностью: картинками, рисунками, предметами, игрушками как организацией предметного плана высказывания.

Если мы даем характеристику того, насколько развита продуктивная речевая деятельность обучающихся начальных классов, то, стоит заметить, что в процессе всего обучения постепенно усложняется высказывание как в устной, так и в письменной форме. Это случается потому, что добавляются второстепенные члены предложения, может присутствовать составное сказуемое и т.п. В то же время, объем высказывания увеличивается соразмерно увеличению активного словаря школьника. Речевые действия уже носят рефлексивный характер. Младший школьник уже может сам рассуждать и анализировать свои мысли, понимать связь вещей в высказывании. Но, на данном этапе у мысли ребенка есть своя особенность: она еще не полностью подчинена логике при ее выражении. Развернутые высказывания у учащихся в начальной школе часто звучат нелогично.

В методических пособиях по обучению устной речи на иностранном языке выделяют следующие ее черты: мотивированность, эмоциональность, направленность и ситуативность. Причем, в устной речи уровень эмоциональности и ситуативности явно выше, чем в письменном сообщении. Контактность устного речевого акта – вот что определяет данные положения.

Как известно, способность общаться на иностранном языке стимулирует развитие различных качеств личности у учеников. Это благотворно влияет на процесс обучения иностранному языку и его использование в реальных ситуациях общения как средство для знакомства с культурой иной нации или как средство общения с носителями иностранного языка. Здесь фигурирует и лингвокультурологический аспект, ведь учащийся узнает больше о культурном богатстве другого народа. Это только помогает

сформировать его личность, ведь она также входит в одно из языковых и культурных сообществ.

Конечно же, развивая способность общаться на иностранном языке, мы изначально стремимся параллельно формировать у учащихся коммуникативную компетенцию. И, раз начальная школа – это первое звено системы школьного образования, то ее задачей является заложение основ коммуникативной компетенции, которые позволят общаться на иностранном языке и будут способствовать взаимодействию детей. В данном случае следует учитывать и реальные потребности, интересы, которые фигурируют в общении и познании детей младшего школьного возраста.

Эта цель приобрела свое воплощение в учебной программе по иностранному языку [17], согласно которой учащиеся должны уметь:

А) общаться на базовом уровне со своими сверстниками в рамках тех тем и ситуаций общения, которые заявлены в данной программе;

Б) понимать и реагировать как вербально, так и не вербально, на устные высказывания партнера в случае непосредственной коммуникации. Они должны уметь использовать при необходимости перенос или просьбу повторить. Так как умения слушать и понимать звучащую речь – это одна из частей непосредственного общения, эти умения рассматриваются в программе неотрывно от умений говорения;

В) уметь рассказывать на элементарном уровне о себе, о своей семье, друзьях, о школе, о родном городе, и, что важно, уметь выразить при этом (на элементарном уровне) то, как ты относишься к предмету высказывания.

К сожалению, данные положения звучат достаточно абстрактно и не дают ясной картины о результатах обучения говорению. По этой причине в учебной программе их детализировали. Важный фактор, который принимается во внимание: язык для ребенка – это не просто система знаков, правил или речевых моделей, а инструмент, который позволит ему

реализовать свои намерения, удовлетворить интеллектуальные и эмоциональные потребности, достичь результата на практике. Все эти функции, которые выполняет язык в жизни маленького человека, обширны и разнообразны, но они должны присутствовать в процессе обучения. А конкретизация целей и задач обучения говорению, в свою очередь, происходит на каждом этапе отдельно.

Для рассмотрения в качестве примера возьмем первый этап обучения, который является центральным для нашего исследования. Первый этап предполагает, что вся работа на уроке иностранного языка будет происходить на устной основе и на базе игровой мотивации у детей. В итоге у них сформируются первичные навыки и умения общения на иностранном языке. Говорение состоит из различных актов, а они, в свою очередь, происходят в конкретных ситуациях общения. Эти речевые акты и есть продукт говорения. Также коммуникативная ситуация появляется в разных сферах общения (социальной, учебной, культурной, игровой). Логично, что языковой материал, т.е. фонетический, лексический и грамматический, отбирается согласно задачам общения, чтобы осуществить выход к запланированному результату обучения говорению. Помимо этого, одной из содержательных вех в учебной программе является лингвострановедческий и страноведческий материал, а это, как говорилось выше, помогает приобщать учащихся к чужой культуре. Поэтому на первой ступени дети знакомятся со сказочными героями и героями мультфильмов, популярными в стране носителей языка, с традиционными блюдами, с играми, в которые играют дети за рубежом, с названиями животных, которые живут в стране изучаемого языка.

Конечно же, программа является лишь базой для действий педагогов. Предполагается, что, выбрав в качестве основы конкретную задачу обучения и ожидая положительный результат, педагог может внести те или иные коррективы в наполнение содержания обучения говорению, разнообразить ситуации, темы, их лексико-грамматическое наполнение. Также учитель

может и решать, в какой последовательности стоит работать с определенными ситуациями и темами.

Переходя ближе к главному вопросу нашего исследования – обучению младших школьников говорению на английском языке на базе сказок – следует обратить внимание на то, какому именно виду говорения мы обучаем детей: монологу или диалогу. В этом случае, целесообразно и логично будет рассмотреть *диалог* как ведущую форму при обучении говорению в начальных классах, ведь тексты сказок зачастую представляют собой цепь диалогических единств, отражающих процесс общения сказочных героев. Как и сказочные герои, дети вступают в контакт друг с другом, а такая речь уже является диалогической. Обучая диалогической речи младших школьников, нужно четко знать ее основные характеристики, ее особенности, и, что немаловажно, знать, с какими сложностями можно столкнуться при обучении диалогу.

С.Ф. Шатилов определяет *диалогическую речь* как «процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации» [58, с.70]. Согласно данному определению, можно сказать, что процесс коммуникации в диалоге зависит от взаимных реакций его участников. В отличие от монолога, диалогическую речь нельзя спланировать заранее, она спонтанна по своей природе, протекает в определенной речевой и экстралингвистической ситуации, где участники чаще всего знают друг друга и, конечно же, знают, о чем они говорят. Отечественные методисты (С.Ф.Шатилов, Е.Н.Соловова, А.Н.Щукин) говорят о следующих характеристиках диалогической речи [Шатилов, 1986; Соловова, 2002; Щукин, 2011]:

1) *реактивность* - обмен репликами в диалоге всегда происходит достаточно быстро, что требует от учащихся высокой степени автоматизации их речевых и языковых навыков;

2) *ситуативность* – диалог существует в какой-либо ситуации, будь то экстралингвистическая, или наглядная, и в отрыве от данной ситуации

сложно понять смысл диалога. Эта характеристика диалогической речи объясняет обилие эллиптических конструкций в ней, а также невербальных средств общения – жестов, мимики;

3) *эмоциональная окрашенность* – в своих высказываниях, в общении люди выражают свое отношение к чему-либо, свои чувства и эмоции. Это, в свою очередь, определяет выбор лексико – стилистических, грамматических средств, интонационных моделей для выражения таких эмоций, как разочарование, радость, одобрение, порицание и прочих.

Единицей обучения диалогической речи в методике признается *диалогическое единство* – последовательность взаимосвязанных реплик. В зависимости от количества совершаемых речевых действий диалогические единства подразделяют на двучленные, трехчленные и многочленные. Выделяют базовые типы диалогических единств, такие как: вопрос – ответ; вопрос – контрвопрос; сообщение – вопрос; сообщение – ответное сообщение; приглашение (просьба) – согласие (несогласие); сообщение (приказ, просьба) – эмоциональная реакция; просьба – сообщение; сообщение – просьба [URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2265>]. Согласно этим типам и формируются типы диалогов, необходимые для изучения в начальной школе.

Обучая диалогической речи на начальном этапе, мы, в первую очередь, обучаем младших школьников диалогическим умениям. Диалогические умения подразумевают под собой умение сформулировать запрос на информацию, давать корректные ответы на полученные вопросы, делиться информацией в дальнейшем обсуждении и выражать свою оценку насчет услышанного. Обучение диалогическим умениям делится на несколько этапов. В нашем исследовании мы остановимся только на первом этапе, который соответствует обучению иностранному языку в начальной школе. В этот период происходит формирование умений элементарного реплицирования, учащиеся пока только овладевают базовыми формами

диалогических единств, что стоит в центре внимания педагога. Здесь важно использовать различные стимулы и опоры, помогающие младшим школьникам строить свои высказывания в процессе диалогического общения (сюда могут относиться диалоги-образцы, описание ролей в диалоге, опоры в виде картинок или видеоряда, т.е. визуальная наглядность).

Конечно, диалогическая речь является эффективным средством для обучения иностранному языку в целом, и для активизации речевого материала в частности. Но существует и ряд трудностей, возникающих при обучении диалогической речи, ведь диалогическое учебное общение признано более сложным, чем монологическое. Трудности диалогической речи обусловлены в большей степени ее характеристиками, о которых речь шла выше. Под трудностями обучению диалогической речи понимают следующее:

1) Учащемуся необходимо концентрировать внимание одновременно и на восприятии реплики партнера по диалогу, и на продуцировании ответа на полученную реплику. В естественном диалоге этот процесс протекает плавно, с помощью аналитико-синтетических механизмов. Если учащийся еще не готов дать ответную реплику, то необходимо использовать слова-связки, которые заполняют паузы. Во избежание замешательств, у ученика должна быть четкая речевая задача на начальном этапе обучения диалогической речи.

2) На начальном этапе учащимся сложно начать диалог, сложно продуцировать инициативные реплики. Для успешного зачина диалога ученики должны в нужной степени владеть языковым материалом и иметь хороший стимул к беседе.

3) Так как диалогическая речь спонтанна, то сложно предвидеть развитие диалога. Спонтанность требует от учащихся хорошо сформированных навыков, умение связывать ситуацию, речевой замысел и языковые средства.

Очень часто обучение диалогической речи на начальном этапе сводится к постоянному заучиванию диалогов и их дальнейшему воспроизведению. К сожалению, данная форма работы с диалогами не всегда дает положительные результаты: учащиеся не могут выделить какую-то часть из заученного диалога при создании нового, так как в его голове уже прочно закрепились связи только между частями старого, заученного диалога. Столкнувшись с такой проблемой, многие педагоги пришли к выводу о необходимости использования коротких диалогов, а также использования какого-либо промежуточного элемента, который поможет разнообразить работу с диалогами-образцами. Нельзя также исключать и стрессовый фактор при обучении младших школьников, их боязнь ошибиться, нежелание говорить из-за ошибок, или же простое непонимание происходящего при монотонном заучивании образцов. Именно поэтому обучение диалогической речи на начальном этапе должно происходить в творческом русле, когда в классе царит благоприятная, дружная атмосфера. Такая обстановка будет только мотивировать детей, побуждать их к беседе, к говорению. Многие исследователи говорят о необходимости использования игровых ситуаций при обучении диалогической речи: игровая ситуация моделирует речевую ситуацию, задает мотив для говорения, снимает напряжение у учащихся. Стоит отметить, что речевая ситуация, стимулирующая диалогическое общение, может быть, как реальной, так и воображаемой. К реальным речевым ситуациям, используемым на уроке, относятся такие, как: общение учителя с учениками на темы, касающиеся жизни класса; обсуждение того, что происходит в жизни учащихся или учителя; обсуждения новостей в жизни общества, государства и т.д. Такие речевые ситуации характерны уже для средней и старшей школы, когда в силу возраста и знаний учащиеся способны обсудить подобные проблемы; когда диалогические умения развиты на уровне, необходимом для обсуждения подобных тем. Что же касается начального этапа обучения иностранному языку, то здесь преобладают воображаемые речевые ситуации. Воображаемую ситуацию

задает чаще всего учитель, в определенных учебных условиях. Вайсубрд М.Л. [18] подразделяет воображаемые ситуации на вероятные и невероятные. Первые – это ситуации такого рода, в которых может оказаться учащийся в будущем. Ситуации второго типа – это фантазийные ситуации, основанные лишь на воображении, выдумке. Взятые нами за основу в обучении диалогу сказочные тексты, конечно же, характеризуются преобладанием в них невероятных речевых ситуаций, что, в свою очередь, коррелирует с возрастными особенностями учащихся начальной школы.

Прорабатывая технологию обучения диалогу на иностранном языке в младшей школе с использованием игровых ситуаций, каждый педагог может найти оптимальное решение для своей аудитории. В нашем исследовании таким решением является использование сказочных текстов как базу при обучении диалогическому общению. Сказка прекрасно соответствует требованиям младшего школьного возраста, и лучшим образом создаст игровую, фантазийную ситуацию общения, одновременно разряжая атмосферу, делая ее дружелюбной. Трудности обучения диалогической речи, рассмотренные через призму использования сказочной методики на уроках иностранного языка, могут быть сглажены до минимума. Следующий параграф будет посвящен возможностям подобного обучения диалогической речи в начальной школе.

1.4.2. Текст сказки как средство обучения диалогической речи.

Как уже говорилось в предыдущих параграфах, сказка – это неотъемлемая часть жизни ребенка; она проектирует реальность нашего мира в понятном и приятном для ребенка ключе. Сказка – это тот ключик, с помощью которого можно открыть душу практически каждого ребенка. Но, для текущего исследования, стоит рассматривать феномен сказки не только с психологически значимой и моральной стороны, но и со стороны практической значимости для обучения иностранному языку в начальной школе. Как известно, с преобладанием коммуникативного подхода в методике преподавания иностранных языков на первый план выдвинулась

коммуникативная цель обучения: овладение языком как средством общения, при комплексном овладении всеми видами речевой деятельности. Усиление этого аспекта в обучении предполагает, что на уроке должны моделироваться и использоваться учебные ситуации общения, в качестве дидактических единиц которых как раз выступают тексты. Здесь мы можем говорить об использовании и сказочного текста. Текст как система речевого продукта носителей иностранного языка – это ценность, которая демонстрирует систематизированный образец функционирования языка и является одной из базовых учебно-методических единиц обучения.

Что касается конкретно использования сказочных текстов при обучении говорению, а именно диалогической речи, во вторых и третьих классах начальной школы, то их традиционность, устойчивость и роль культурного образца, отражающего народную мудрость и некоторые особенности менталитета народа, помогают сформировать у учащихся начальных классов представление о важных компонентах культуры своего и чужого народа, а также сравнить их. На начальном этапе обучения учащийся в силу своих возрастных особенностей может легко перевоплощаться в сказочных героев. Это важно для построения в дальнейшем речевого и неречевого поведения, согласно особенностям персонажей сказки. Дети усваивают язык по большей части бессознательно, и сказки в данном случае – наилучший источник материала для усвоения. Младшим школьникам будет интересно работать со сказкой, они быстро вовлекаются в такую работу, они мотивированны.

Использование аутентичных текстов на уроках английского языка в начальной школе совершенствует процесс овладения иностранным языком учащимися. Сказочные тексты - это богатый аутентичный учебно-дидактический материал для усвоения языка на разных его уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом). Также, работа со сказочным текстом дает большую возможность для интегрированного процесса обучения – здесь понимается интеграция всех четырех видов речевой

деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо). Все это лишь способствует улучшению лингвообразовательного процесса в начальной школе.

Детская литература в современном мире разнообразна. Аутентичные книги с историями на английском языке являются мощным ресурсом для изучения языка в игровом процессе, а их понимание облегчают красочные иллюстрации, а также мимика, жесты и интонация учителя, который, к примеру, зачитывает подобную историю. Известен также прием использования тех сказок, которые уже известны детям на родном языке, сказки, которые совпадают в двух культурах, но, возможно, имеют различные названия или различные имена для героев.

Аутентичность текста, конечно же, является одним из главных его критериев, который позволяет нам включать данный текст в работу на уроках иностранного языка. Но, если мы говорим о начальном уровне, целесообразно будет уделить внимание и такому фактору, как адаптация аутентичных текстов. Понятия «аутентичный» и «оригинальный» в отношении текстов не равнозначны. Под оригинальным текстом понимается текст, не претерпевший никаких изменений его авторского содержания. Может ли текст сохранять свою аутентичность, в таком случае, подвергаясь некой адаптации? Опираясь на данные научных исследований в этой области, мы можем сказать, что да, если речь идет именно об адаптации, а не тотальном упрощении. К примеру, Л.Лиер говорит о трех видах аутентичности: аутентичности материалов, прагматической аутентичности и личностной аутентичности [Приводится по: Алексеева, 2007, с.28]. Первый тип аутентичности не исключает обработки подлинных материалов для достижения лучшего педагогического эффекта, но обязательным условием ставит сохранение свойств аутентичного текста: связность, информативная и экспрессивная насыщенность, а также корреляция с потребностями и интересами учащихся. Второй тип касается аутентичности контекста, а третий – связи с личностными особенностями обучаемых. Таким образом,

использование адаптированного сказочного материала приветствуется в учебном процессе, если данный материал отвечает целям, задачам обучения и гарантирует улучшение эффективности учебного процесса.

Именно поэтому, для обучения диалогической речи на английском языке младших школьников, будет правомерным и логичным использование адаптированных сказочных текстов. Адаптация может происходить как на формальном (языковом), так и на содержательном (смысловом) уровнях. Васильева А.Н. говорит о том, что на формальном уровне адаптация бывает различного характера: сильная и средняя [19, с.76]. Под средней языковой адаптацией понимается «внесение существенных изменений за счет мелких сокращений и синонимических замен трудных мест». При такой адаптации исключаются слова разговорного характера, неизвестные морфемы, флексии, грамматические конструкции, союзы, эмоционально-оценочные частицы, а заменяются устаревшие предлоги, незнакомая лексика подлежит замене на синонимичную, разговорные слова меняются на слова литературного языка или же на те, что уже встречались в сказочном тексте. Также, возможно варьирование порядка слов. Под сильной языковой адаптацией подразумевается общее изменение речевой структуры текста. Здесь исключаются просторечные слова и конструкции, не изученные ранее грамматические конструкции, лексические единицы, а также эмоционально-оценочные частицы. Заменяются в данном случае незнакомые синтаксические конструкции, незнакомые лексические единицы и разговорные слова (на слова литературного языка).

Говоря о смысловой адаптации сказочных текстов, можно выделить ее основной прием – это исключение второстепенных сюжетных линий, присутствие которых не влияет на ход событий в основной сюжетной линии. Здесь же имеет место и адаптация лингвострановедческого характера: зачастую учащиеся второго или третьего класса могут быть не знакомы с некоторой информацией такого рода, вследствие чего, она может быть либо

исключена из текста (без ущерба основному содержанию), либо объяснена дополнительными комментариями.

Диалогическая речь, как уже говорилось в предыдущем параграфе, имеет свои особенности и трудности обучения. Как же соединить столь богатый сказочный англоязычный материал с обучением диалогу на начальном этапе? Предлагая методику использования сказки при обучении диалогу, нужно четко понимать и выделять ключевые моменты соотношения сказочной истории и учебной ситуации в классе, а также знать, какие положительные аспекты использования сказочных текстов в младших классах помогают преодолевать трудности обучения диалогической речи на данном этапе.

Для начала необходимо взглянуть на адаптированный сказочный текст со стороны лингвистического анализа. Рассмотрим такое понятие в лингвистике, как *«текст»*. Существует множество определений данного понятия, к примеру, словарь С.И. Ожегова [48, с.423] трактует текст так: 1. «Всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ, а также часть, отрывок из них)»; 2. «Текст в лингвистике: внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению». Очевидно, что сказка представляет собой такой тип текста, как художественный. Художественный текст, в свою очередь, обладает такими характеристиками, как структурно-смысловое единство всех его единиц и законченной коммуникативной целенаправленностью. Главное отличие художественного текста от нехудожественного – это его функция эстетического воздействия. Такой текст может быть многозначен, позиция автора художественного текста может трактоваться по-разному.

В художественном тексте сказки сталкиваются реальный и ирреальный миры, а сам текст находится в некотором символическом пространстве. Текст сказки – это не просто структурированный и

организованный определенным образом языковой материал. В нем передается отношение к сообщаемому с помощью различных средств языка. Сказки могут повествовать нам о многих темах, ситуациях, проблемах, сочетать в себе множество образов, а, это значит, что сказки имеют различные формы исполнения и воспроизведения. Можно прослушать сказку, можно прочитать ее, рассказать, а затем и интерпретировать с характерной интонационной окраской, выражая свое отношение к передаваемым событиям.

В качестве образца, отражающего вышеперечисленные характеристики, мы рассматриваем отрывок из текста адаптированной сказки *«Little Red Riding Hood»* - *«Красная Шапочка»*, взятого из книги **«Учим английский язык с любимыми сказками»** (см. Приложение 1) [31, с.11]. В данном отрывке мы видим диалог, разыгравшийся между героями – Красной Шапочкой и Волком.

Говоря о тексте данного отрывка сказки как о синтаксическом уровне языка, мы можем выделить его структурную единицу – модель предложения. Модель предложения состоит из цепочки взаимосвязанных словоформ (подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения). Исходной моделью считается повествовательное предложение, а его трансформация в вопросительное или отрицательное предложение приводит к изменению синтаксического значения. Стилистическая маркированность же достигается путем изменения исходной модели повествовательного предложения на иную модель того же типа. В сказочном тексте данные модели предложений складываются в коммуникативно законченное построение, отражающее общую идею, главный смысл данного текста. Стоит заметить, что чаще всего модели предложений складываются в диалогические единства, что мы отчетливо можем видеть на примере выбранной нами сказки. Сказочные герои несут за собой главную идею текста, выражая свои эмоции, чувства, отношение к происходящему через общение друг с другом и с окружающим их миром, что, как нельзя лучше, передается через диалогическую речь.

Исходя из данного положения, можно сказать, что сказочный текст является одним из наиболее удачных типов языкового материала в качестве базы для обучения диалогической речи на начальном этапе. Относительно простые диалоги детских англоязычных сказочных историй хорошо подходят для объединения того или иного тематического массива лексики, его воспроизведения и закрепления в памяти, а также способствуют формированию и развитию диалогических умений на английском языке.

В предыдущем параграфе речь шла о таких трудностях обучения диалогической речи, как умение начать диалог, к примеру, и затем проявлять реактивность в ответах своему партнеру по диалогу. Для преодоления данных трудностей учащимся нужна четкая речевая задача, а также благоприятная атмосфера общения, которая подталкивала бы, помогала развивать диалог. Интерпретируя сказку, учащиеся младших классов четко понимают, чьи роли они исполняют, что они должны доказать, донести, рассказать друг другу, а, может быть, и зрителям, которыми являются их одноклассники. Будучи в роли того или иного сказочного героя, ребенок четче и яснее представляет себе ту речевую задачу, которая стоит перед ним. Игра не за себя, а за выдуманное существо или за какого-либо персонажа снимает стрессовый фактор в общении, детям хочется общаться, говорить, играя, они меньше боятся совершить ошибки, вовлекаясь в процесс.

Еще одна трудность диалогической речи была связана с ее спонтанностью и сложностью предвидеть, как же будет развиваться диалог. Понятно, что драматизация сказочных диалогов не является упражнением на репродукцию в чистом виде, это, скорее, некая подготовительная ступень такого рода упражнениям, то есть подготовительные к речи упражнения. Но, при тщательно отобранном и четко организованном материале сказочных текстов, которые могут использоваться на протяжении обучения английскому языку во втором или третьем классе младшей школы, учащиеся могут познакомиться с различными типами диалогов, необходимыми для освоения на данном этапе обучения. В результате правильной работы с данными

диалогами-образцами, у учащихся может сложиться база для создания собственных диалогов в похожих ситуациях общения. Усвоенный в процессе игры материал лучше и крепче сохранится в памяти ребенка. И, конечно же, даже драматизируя ту или иную сказочную ситуацию, дети, сами того не замечая, смогут внести этот элемент спонтанности и неожиданности – владея лексикой по конкретной теме на должном уровне, они, в процессе захватывающей их сказочной игры, могут импровизировать. Большую роль здесь играет и наглядность – зачастую сказочные истории сопровождаются картинками, карточками, ярко иллюстрированными плакатами, что помогает вспомнить ход событий. Таким же вспомогательным средством служат и самодельные декорации, маски, мини-костюмы, помогающие вживаться в роль персонажей и как бы напоминающие об их действиях и репликах.

Итак, подводя итоги данного параграфа, мы еще раз отметим, что использование адаптированных сказочных текстов при обучении диалогической речи на английском языке младших школьников упрощает и облегчает данный процесс, так как, во-первых, лингвистическая структура сказки отвечает моделям обучения диалогической речи на иностранном языке на начальном этапе; во-вторых, условия работы со сказкой и ее дальнейшим воспроизведением – драматизацией, позволяют снимать возникающие трудности при обучении диалогу.

Выводы по главе 1

Проанализировав научную литературу по выбранной нами теме исследования, мы можем выделить несколько *ключевых* моментов, на которых в дальнейшем будет построена методика использования сказочных текстов при обучении диалогической речи учащихся 2-3-х классов.

Во-первых, были отмечены *психологические особенности* обучаемых данного возраста, которые задают путь для поиска наиболее успешного и подходящего метода обучения младших школьников. Эти особенности младшего школьного возраста позволили нам сделать вывод о том, что чувствительные к окружающему миру, к новой в обстановке в классе при изучении иностранного языка дети лучше всего воспринимают и запоминают новый материал в игре. *Игра*, которая была ведущим видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте, продолжает сопровождать его и на протяжении учебы в начальной школе, и, зачастую, активно используется педагогами в различных учебных ситуациях.

Во-вторых, мы рассмотрели, какую роль занимает *сказка* как феномен детства в жизни ребенка, а также в его образовании. Были выделены функции сказки, ее особенности и способы применения в обучении иностранному языку. Все эти положения позволили нам отметить важность и целесообразность использования сказочных текстов при обучении иностранному языку младших школьников на основе приема неформальной драматизации, то есть разыгрывании по ролям сказки в рамках урока.

В-третьих, в данной главе был рассмотрен такой вид речевой деятельности, как *говорение*. Мы выделили его характеристики, типы говорения, а также ведущие принципы обучения говорению в начальной школе. Более детально мы остановили наше внимание на *диалогической речи*.

Были рассмотрены особенности диалогической речи и трудности ее обучения.

И, наконец, в-четвертых, мы сопоставили текст сказки с обучением диалогической речи учащихся 2-3-х классов, на основе чего и сделали вывод о возможности использования сказочного текста в качестве *единицы обучения* диалогической речи и положительные стороны такого использования: сказка как адаптированный, но, богатый аутентичный лингвистический материал, максимальное снятие трудностей при говорении, широкое использование наглядности и избежание стрессовых ситуаций при говорении на иностранном языке.

ГЛАВА 2. Методика использования сказки для обучения младших школьников диалогической речи на английском языке.

2.1. Отбор и организация учебного материала.

Включая сказочный англоязычный текст в процесс обучения английскому языку в младшей школе, возникает вопрос: как выбрать данный текст? Какие принципы должны лежать в основе отбора уже адаптированных сказочных текстов, какие отличительные особенности должны быть у данных текстов? Чтобы уверенно говорить о продуктивности и эффективности использования сказок на уроках говорения на английском языке, постараемся ответить на поставленные вопросы.

Авторы книги «**The primary English teacher's guide**», Эллис и Брюстер [64], выделяют несколько принципов отбора сказочного текста для работы с ним на уроке в начальной школе:

- 1) **Тематическое наполнение** – оно должно соответствовать возрасту учащихся; затрагивать темы и проблемы нравственного характера, иметь воспитательную ценность; а также быть связано с тем, что уже было пройдено на уроках английского языка ранее.
- 2) **Соответствующий уровень сложности** – язык должен быть доступным, но насыщенным, богатым и аутентичным. Учащиеся должны быть знакомы с 75% лексики в предлагаемой им сказочной истории.
- 3) Ясное, простое **название** сказки, возможно, с комментариями учителя.
- 4) В тексте должно быть **множество повторений некоторых языковых комбинаций** – это способствует быстрому запоминанию грамматических конструкций, которые в дальнейшем будут использоваться в речи.

5) Содержание сказочного текста должно быть *интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся*; именно поэтому, сюжет должен быть линейным, не представляющим сложностей для восприятия в младшем школьном возрасте.

6) Желательно наличие *иллюстраций* – ярких, красивых, отображающих значимые моменты сказочного текста.

Конечно, даже при наличии строгих критериев отбора сказочного текста для той или иной аудитории младших школьников, педагогу стоит учитывать особенности конкретной группы детей, с кем он хочет организовать подобного рода работу. Ведь учитель, как никто другой, должен знать уровень подготовленности своих учащихся, уровень их интеллектуального развития, их интересы, особенности, желания и потребности. Не менее важным фактором в современной ситуации школьного образования является и согласование с программой обучения иностранному языку, которой должны придерживаться педагоги. Здесь же стоит отметить фактор динамики от простого к более сложному материалу – в соответствии с уровнем знаний учащихся должны быть подобраны и сказочные истории.

Таким образом, учитывая все факторы, заинтересованному в этом творческом учебном процессе педагогу удастся успешно организовать работу с младшими школьниками, используя захватывающие сказочные тексты, мотивирующие их к общению на иностранном языке.

Выше мы уже затронули вопрос о согласовании с программой обучения и выдвинутыми образовательными стандартами. На данный момент в системе начального образования существуют несколько учебных пособий по английскому языку, которые одобрены Министерством образования и соответствуют федеральным государственным стандартам. В данном исследовании, мы взяли для анализа три учебных пособия, чтобы выявить в них основные тенденции обучения диалогической речи и сделать вывод о том, насколько возможна реализация идеи внедрения сказочной методике при

обучении говорению на иностранном языке на базе уже существующих пособий. Рассмотрим их детально в следующем параграфе.

2.2. Анализ существующих УМК по английскому языку в начальной школе (2 и 3 классы).

Первым учебным пособием, широко используемым для обучения английскому языку в начальной школе, является УМК «**Spotlight**» издательства «Просвещение», авторы Н.И.Быкова, Д.Дули и др. Рассмотрим две его части – «**Spotlight – 2**» и «**Spotlight – 3**», которые соответствуют первому и второму годам обучения английскому языку (2 и 3 классы начальной школы).

Анализ УМК «Spotlight-2»

Данный учебник, закрепившийся относительно недавно в системе школьного обучения английскому языку, отражает принципы коммуникативного подхода, и, в свою очередь, предполагает параллельное развитие всех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. После обучения азам чтения на первом году изучения английского языка, данное учебное пособие предлагает в каждом разделе небольшие диалоги под названием «*Chit-Chat*», предназначенные для фронтальной, а затем и парной работы в классе, что подразумевает воспроизведение их учащимися. Также в каждом разделе присутствуют сюжетные диалоги, которые, согласно книге для учителя, предназначены для прослушивания, дальнейшего чтения, повторения и разыгрывания по ролям. Действующими лицами данных диалогов являются герои учебника – дети и их сказочные друзья – животные. Таким образом, уже возникает погружение в мир героев, отличный от реальности, и ролевая игра имеет место быть.

Что же касается сказочных текстов, то они также появляются на страницах учебника уже в третьем разделе и продолжаются до самого конца учебника, после прохождения каждого из разделов. В качестве сказочной истории здесь выбрана английская сказка «*The town mouse and the country*

mouse» (см. Приложение 2). Текст дан в адаптированном варианте, в стихотворной форме, где происходит небольшой диалог между героями этой сказки. Сказка сопровождается яркими иллюстрациями. Согласно методическим рекомендациям, этот материал подлежит многократному прослушиванию, повторению, а затем чтению по ролям. Чтобы оценить, насколько корректным и успешным будет использование данного сказочного текста в рамках нашей методики, мы, в своем исследовании, проведем анализ данного материала по критериям, которые были описаны еще в начале данной главы.

Для подробного анализа мы возьмем два сказочных отрывка из истории «*The town mouse and the country mouse*» - из раздела 3, посвященному теме «*Мой дом*», и раздела 9, посвященному теме «*Что я умею делать?*» (см. Приложение 2).

Рассмотрим первый отрывок из сказки по выбранным нами критериям.

1) **Тематическое наполнение.** В целом, тема сказки соответствует возрасту учащихся – сказочная история повествует о том, как две мышки – городская и сельская – показывали друг другу свои дома, и каждый хвалил и любил свой дом больше. Таким образом, сказка учит детей любить свой родной дом, место, где они родились, ведь только там бывает уютнее всего. Что же касается лексического наполнения, то тематика отрывка отражает пройденный ранее раздел «*Мой дом*».

2) **Соответствующий уровень сложности.** В данном отрывке соблюдено правило о 75% знакомой лексики в сказочном тексте. Здесь часто встречаются уже пройденные слова и конструкции (*a house, a chair, a table, bedroom, bathroom, small, nice*).

3) **Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название сказки еще при первом знакомстве должно быть объяснено учителем – такие слова, как “town”, “city” еще не знакомы учащимся на данном этапе.

4) **В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В данном отрывке отрабатываются конструкции приветствия и гостеприимного отношения друг к другу (“Hello!”, “Welcome to my house”), а также изученная ранее конструкция «Where is?» повторяется несколько раз.

5) **Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Данный сказочный отрывок вполне соответствует этому требованию. Начало истории увлекает детей, оставляет момент недосказанности, что вызывает желание узнать, что произойдет дальше. Эмоциональный тон сказочных героев также не может оставить равнодушными младших школьников, поэтому, есть большая вероятность, что учащиеся с удовольствием захотят разыграть историю по ролям.

6) **Желательно наличие иллюстраций.** Сказочный отрывок соответствует этому критерию, так как на странице со сказкой есть яркие, красочные иллюстрации с главными героями.

Теперь проанализируем второй отрывок из сказки, используя те же самые критерии.

1) **Тематическое наполнение.** Тематика данного отрывка объединяет в себе прошлые темы «Мой дом» и «Моя любимая еда», но, не совсем коррелирует с пройденным новым разделом «Что я умею делать?».

2) **Соответствующий уровень сложности.** Лексика, используемая в сказочном тексте, в большинстве своем является знакомой учащимся (*living room, chair, burgers, chips, milk, ice cream*).

3) **Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** По этому критерию все совпадает с ранее проанализированным отрывком.

4) **В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В данном отрывке для активного использования в языке наблюдается только одна языковая комбинация «*Look at.....*». Однако, иные конструкции, совпадающие с пройденной темой, не используются здесь.

5) **Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Данный сказочный текст также соответствует данному критерию, как и прошлый отрывок.

6) **Желательно наличие иллюстраций.** Анализируемый сказочный отрывок, как и предыдущий, сопровождается красочными иллюстрациями.

Нами был рассмотрен и проанализирован материал из учебного пособия данной серии для первого года обучения (2 класс). Теперь перейдем к рассмотрению учебника «**Spotlight – 3**» - второй год обучения (3 класс).

Анализ УМК «Spotlight-3»

Данное учебное пособие продолжает в целом ту же идею: здесь есть снова диалоги по типу «*Chit-Chat*», сюжетные диалоги со знакомыми ранее учащимся героями. Сказочная история, которая выбрана для второго года обучения, называется «*Toy Soldier*». Она также разбита на несколько частей, которые встречаются в учебнике после каждого раздела.

Единственное отличие – появление послетекстовых заданий. После каждого сказочного отрывка предлагаются задание на составление предложений из слов, вставку пропущенных слов в предложения по тексту сказки, а также задания в игровой форме.

Рассмотрим два отрывка из данной сказки, представленной в разделе 6 на тему «*Любимая еда*» и разделе 12 «*Мой дом*» (см. Приложение 2).

Сопоставим текст первого сказочного отрывка с выбранными ранее критериями.

1) ***Тематическое наполнение.*** Общая тема сказки – история об оживших игрушках, что, несомненно, соответствует возрасту учащихся на данном этапе. Данная тема дает широкие возможности для работы, к примеру, возможно использование кукольного театра.

2) ***Соответствующий уровень сложности.*** Большая часть лексики, используемой в сказочном тексте, знакома учащимся на данном этапе, более того, она изучена еще ранее.

3) ***Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.*** Название сказки не вызывает трудностей для понимания – тема «*Игрушки*» была пройдена еще на первом году обучения, где были изучены данные слова.

4) ***В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.*** В данном отрывке активно повторяются конструкции повелительного наклонения, что зачастую используется при физических разминках на уроках английского в начальной школе. Но, стоит отметить тот факт, что хоть и в целом лексическое и грамматическое наполнение текста соответствует знаниям учащихся 3-их классов, полностью отсутствует корреляция с ранее пройденным разделом на тему «*Моя любимая еда*», где,

соответственно, изучается лексика по данной теме и грамматические конструкции с «*some\any*».

5) **Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Данный сказочный отрывок отвечает эти требованиям – на протяжении всего учебника история остается увлекательной для учащихся.

6) **Желательно наличие иллюстраций.** Как и в предыдущем учебнике, вся сказка сопровождается яркими иллюстрациями главных героев – игрушек.

Рассмотрим второй отрывок этой сказочной истории.

1) **Тематическое наполнение.** Как было выше сказано, тематическое наполнение соответствует возрасту и уровню учащихся.

2) **Соответствующий уровень сложности.** В данном отрывке знакомая лексика составляет даже более 75% и коррелирует с пройденной темой «Мой дом» (*chair, table, shelf*). Остальная лексика знакома по другим ранее изученным темам.

3) **Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название сказки не вызывает трудностей для понимания – тема «Игрушки» была пройдена еще на первом году обучения, где были изучены данные слова.

4) **В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В данном отрывке мы видим активное повторение вопросительных конструкций («*Is he.....? Is he there? Where is.....?*»), что отражает изученные ранее грамматические явления в разделе 12. Таким образом, данный отрывок больше соответствует данному критерию, чем первый.

5) *Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.*

Данный сказочный отрывок отвечает этим требованиям – на протяжении всего учебника история остается увлекательной для учащихся.

6) *Желательно наличие иллюстраций.* Как было сказано ранее, сказка сопровождается яркими иллюстрациями.

Подводя итоги анализа двух учебных пособий из серии «**Spotlight**», можно выделить несколько ключевых моментов. К положительным можно отнести:

- ступенчатая подготовка к диалогической речи на обоих этапах обучения;

- наличие собственного сказочного материала, в целом соответствующего возрасту учащихся и их уровню знаний;

- аудио сопровождение диалогов и сказочных текстов;

- наличие иллюстраций.

Из отрицательных моментов можно отметить, то, что:

- не всегда есть корреляция сказочных текстов с ранее пройденным материалом. Скорее всего, данный момент объясняется тем, что сказка здесь не является главным средством обучения диалогической речи, в отличие от сюжетных диалогов.

Следующее учебно-методическое пособие, которое мы возьмем к рассмотрению, это УМК «**Millie**», начальный курс к учебнику для средней и старшей школы «**New Millennium English**», издательство «Титул», авторов С.И.Азаровой, Н.И.Дружининой и др. Рассмотрим также две его части - «**Millie – 2**» и «**Millie – 3**», соответствующие первому и второму годам обучения иностранному языку (2 и 3 класс).

Анализ УМК «Millie – 2»

Данное учебное пособие предполагает активное развитие навыков устной речи у учащихся второго класса. Небольшие диалоги появляются уже на первых страницах этого учебника. В них отражается пройденный лексический и грамматический материал. Это тоже своего рода сюжетные диалоги, герои которых постоянно меняются, в отличие от анализируемого нами ранее УМК «**Spotlight**». Что же касается непосредственно сказочного материала, то такового мы не встречаем на страницах данного учебника; также нет и приложений или книг для чтения к этому пособию. Но, стоит заметить, что уже в первом разделе появляется необычная рубрика под названием «*Upside –Down World*», которая, явно, привлекает внимание младших школьников – страницы с ней напечатаны наоборот, вверх ногами. По своему жанру это похоже на комиксы, которые сопровождаются картинками с героями, зачастую сказочными (*Ms. Ruler; Mr. Book*). Данные комиксы завершают каждый из разделов учебника и содержат в себе знакомый, изученный ранее материал. Каждый комикс сопровождается аудиозаписью. Поэтому, можно сделать вывод о том, что данный материал также может расцениваться, как сказочный, и взят за основу для работы над развитием диалогических умений.

Для более подробного анализа мы возьмем два таких комикса из учебника: из раздела 3 «*Do you like circus?*», посвященного изучению цветов, и раздела 8 «*Where is the mouse?*» на тему обустройства дома и квартиры (см. Приложение 3).

Проанализируем первый отрывок по выбранным нами критериям.

- 1) **Тематическое наполнение.** Герои данного комикса – школьники и ожившие школьные принадлежности, к которым дети

относятся с уважением и спрашивают их о любимых цветах. Несомненно, тематика истории соответствует возрасту учащихся.

2) **Соответствующий уровень сложности.** Большая часть лексики, используемой в комиксе, знакома учащимся на данном этапе – это слова по теме «*My school bag*» и «*Colors*».

3) **Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название всех комиксов из этой серии единое – «*Upside-down world*», и ориентация страницы, как было сказано ранее, говорит сама за себя, но, все же, здесь необходимы и комментарии учителя.

4) **В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В данной истории отрабатывается вопросительная конструкция «*What is your favorite color?*» и ответная реакция «*I like....*». Текста комикса отличается простотой и доступностью, краткими фразами.

5) **Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Согласно своей тематике, данная сказочная история-комикс способна вызывать интерес у учащихся младшей школы.

6) **Желательно наличие иллюстраций.** Каждая реплика, как и в любом комиксе, сопровождается картинкой – что немаловажно для дальнейшей работы с диалогом.

Рассмотрим следующий комикс из данного учебного пособия.

1) **Тематическое наполнение.** Сюжет данного комикса – история об оживших предметах мебели в волшебном доме, которые общаются с детьми. Истории об оживших вещах наполнены сказочностью и привлекают внимание детей.

2) **Соответствующий уровень сложности.** В тексте соблюдено правило о 75 % знакомой лексики – используются слова по теме «Дом» (названия комнат, предлоги места, предметы мебели).

3) **Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название всех комиксов из этой серии единое – «Upside-down world», и ориентация страницы, как было сказано ранее, говорит сама за себя, но, все же, здесь необходимы и комментарии учителя

4) **В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В данном отрывке отрабатываются конструкции, описывающие местоположение людей или предметов, к примеру «He is in/under/on.....»

5) **Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Как уже было сказано выше, тематика истории располагает внимание детей к себе.

6) **Желательно наличие иллюстраций.** Как и в предыдущем учебнике, вся сказка сопровождается яркими иллюстрациями главных героев – игрушек.

Закончив анализ учебного пособия для первого года обучения, перейдем к анализу УМК для второго года обучения, 3 класс.

Анализ УМК «Millie-3»

Данное учебное пособие продолжает традицию использования «перевернутых» сказочных историй в виде комиксов, по окончании каждого пройденного раздела. Как комиксы, так и сюжетные диалоги, имеют аудиозаписи. Раздел комиксов имеет схожее название с прошлым вариантом – «New Adventures in Upside-Down World». Но, стоит отметить, что помимо этого, в учебнике появляется больше сюжетных диалогов, и

среди них есть диалоги в виде сказок, задание к которым состоит из прослушивания, чтения и дальнейшего пересказа\свободного воспроизведения сказочной истории.

Именно поэтому, для анализа мы возьмем отрывки из разных категорий– комикс раздела 3 «*Happy Birthday!*», посвященному тематике дня рождения, и сказку «*The Dragon's Tale*» из раздела 7 «*The dragon party*», посвященному тематике умений и участия в праздниках (см. Приложение 3).

Остановимся детально на первом образце для анализа.

1)**Тематическое наполнение.** Комикс повествует учащимся младшей школы о том, как дети проводили день рождения, а в гости к ним попали сказочные герои, совсем не имеющие представления о человеческом мире. Сказочные герои ошибаются и ведут себя неправильно, а дети, в свою очередь, показывают им хороший пример. Соответственно, текст комикса содержит и нравственно-воспитательный аспект.

2)**Соответствующий уровень сложности.** Большая часть лексики, используемой в комиксе, знакома учащимся: слова по теме «Еда», «День Рождения» (*to eat, to drink, cakes, biscuits, birthday*).

3)**Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** В целом, название практически знакомо учащимся еще с прошлого года обучения, а словосочетание «*new adventures*» требует комментариев учителя.

4)**В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** В тексте активно повторяются пройденные ранее конструкции повелительного наклонения (*Let's...../Don't.../Look at...*), вопросительная конструкция «*Would you like.....?*», которая также была изучена ранее в данном разделе.

5)Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся. Истории о том, как не надо себя вести на дне рождения, истории неправильного поведения всегда привлекают младших школьников, у них появляется чувство уверенности в себе и в своих знаниях, о том, как нужно себя правильно вести.

6)Желательно наличие иллюстраций. Комиксы сопровождаются яркими иллюстрациями, как и в учебнике прошлого года.

Теперь перейдем к анализу следующего текста сказки под названием «*The Dragon's Tale*».

1)Тематическое наполнение. Сказка напоминает старинные произведения сказочного фольклора, где традиционными героями являются принц, принцесса, король, и, конечно же, отрицательный персонаж – злая ведьма. У всех героев необычные имена, что вызывает неподдельный интерес учащихся. Сказочная история может понравиться и девочкам, и мальчикам – там есть и красивая принцесса, и храбрый принц, соответственно, не будет проблем с дальнейшим разыгрыванием истории.

2)Соответствующий уровень сложности. В целом, уровень лексических сложностей не превышает допустимого в данном сказочном тексте. Некоторые слова требуют все же комментариев учителя (к примеру, *to marry*).

3)Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя. Название сказки – простое, поэтому вряд ли может вызвать затруднения у учащихся.

4)В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций. Из анализа текста становится

очевидно, что одна из главных целей сказки – отработать грамматическую конструкцию «*be going to*», которая изучалась уроком ранее.

5)Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся. По данному критерию можно предположить, что сказка не оставит равнодушными детей, так как в сюжете присутствуют элементы неожиданности.

6)Желательно наличие иллюстраций. Сказка сопровождается иллюстрациями, которые также упорядочены.

Таким образом, проанализировав УМК «**Millie**» за два начальных года обучения, можно сделать определенные выводы о наличии положительных и отрицательных черт. К положительным аспектам можно отнести то, что:

- учебные пособия данной серии богаты на диалоги в разнообразных формах, соответственно, есть материал для работы при обучении говорению;
- обучение диалогической речи в данных УМК происходит градуировано, соблюдается принцип нарастания от простого к сложному;
- все диалоговые и сказочные тексты имеют аудиозапись в приложении;
- есть сказочный материал, к которому применима работа по предлагаемой нами сказочной методике.
- всегда есть корреляция используемого в сказках и комиксах грамматического и лексического материала с ранее пройденным и изученным.

В связи с этим, отрицательных аспектов при анализе данных пособий выявлено не было.

Последним учебным пособием, которое мы проанализируем в данном параграфе, будет УМК «**Enjoy English**» издательства «Титул», авторы Биболетова М.З., Денисенко О.А., для первого и второго годов обучения (2 и 3 класс).

Проанализировав комплексно УМК «**Enjoy English – 2**», мы выявили следующий факт: отсутствие каких-либо текстов, похожих на сказочные, которые подлежали бы прослушиванию, прочтению и разыгрыванию по ролям. Таким образом, для анализа нет необходимого материала. В целом же, говоря о структуре учебника и последовательности обучения диалогической речи, можно отметить следующее: в учебнике первого года обучения отсутствуют диалоги в текстовом варианте; встречаются задания по типу: «Прослушай диалог друзей, а затем разыграй его»; «Посмотри на картинки и угадай, чем занимается герой. Задай ему вопросы» [10].

Что же касается УМК «**Enjoy English -3**», то при анализе было замечено появление небольших сказочных историй в учебном пособии. В целом, в учебнике с самого начала появляются диалоги в текстовом формате, которые носят сюжетный характер. Задания к этим диалогам в основном направлены на прочтение или прослушивание вместе с прочтением. Очень активно используется прием вопросно-ответной формы, как одна из разновидностей обучения диалогической речи. Задания же к сказочным текстам носят следующий характер: чтение, иногда прослушивание, задания по тексту. Иногда последним заданием оказывается разыгрывание по ролям; в других случаях такое задание отсутствует. Примечательно, что некоторые тексты сказки поделены на две части, каждая из которых входит в отдельный урок, то есть подразумевается постепенное знакомство со сказочным текстом.

Для подробного анализа мы возьмем также два сказочных текста: из раздела 2 «*Happy Green Lessons*», уроки 24 -25 – «*Eight friends*» и из раздела 3 «*Speaking about a New Friend*», уроки 44-45 – «*Clever Miranda*» (см. Приложение 4).

Рассмотрим соответствие сказки «*Eight friends*» выбранным нами критериям.

1)**Тематическое наполнение.** Сказка отвечает требованию о соответствии возрасту учащихся: главные герои сказки – маленькая девочка и ее 8 друзей – кошек, имена которых созвучны с днями недели на английском языке. Тематика поддерживает важную тему для детства – тема дружбы.

2)**Соответствующий уровень сложности.** Лексическое наполнение сказочного текста посильно для понимания учащимися 3-его класса. Незнакомые слова в сказке даны с переводом на русский язык в скобках.

3)**Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название данной сказки отвечает данному требованию – оно простое и понятное для детей данного возраста.

4)**В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** Сказочный текст изобилует типичными, простыми конструкциями – «*It is...*»; «*It can...*»; «*It likes...*». Данные языковые комбинации были усвоены ранее в данном разделе.

5)**Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Содержание текста повествует простую историю о друзьях и их жизни; его нельзя назвать интригующим, но в силу своей необычности, возможно, оно удержит внимание младших школьников и их интерес.

6)**Желательно наличие иллюстраций.** К сказке есть всего лишь одна иллюстрация с изображением главных героев.

Рассмотрим вторую сказку под названием «*Clever Miranda*». Стоит заметить тот факт, что в задании сказки указан ее автор – Д.Биссет, то есть, впервые в нашем анализе встречается авторское произведение без адаптации, но с комментариями.

1)**Тематическое наполнение.** Сказка повествует детям о том, как жили на улице фонарь и почтовый ящик, а девочка по имени Миранда однажды помогла им. Красной нитью в сказке проходит тема помощи окружающему миру.

2)**Соответствующий уровень сложности.** Данный текст достаточно сложен для понимания. Многие слова даны с переводом и транскрипциями.

3)**Ясное, простое название сказки, возможно, с комментариями учителя.** Название данной сказки переведено авторами учебника еще в первом задании к тексту.

4)**В тексте должно быть множество повторений некоторых языковых комбинаций.** Скорее всего, текст подобран, исходя из его содержания об отправлении писем, так как в предыдущих уроках изучаются словосочетания, касающиеся слова «*letter*» («письмо»), а также учащиеся пробуют сами заполнить конверт письма, написать письмо по образцу.

5)**Содержание сказочного текста должно быть интересным, интригующим, мотивирующим и запоминающимся.** Сказочный текст вызывает интерес, так как действующими героями являются ожившие волшебные предметы, а поступки главной героини Миранды мотивируют детей на положительные действия.

б)Желательно наличие иллюстраций. Последующее задание к сказке содержит множество иллюстраций, с которыми требуется работа в виде выставления их в правильном порядке. Данный тип упражнения помогает лучше запомнить ход событий и воспроизвести историю с помощью картинок.

Подводя итоги анализа данных учебных пособий, отметим замеченные нами положительные и отрицательные черты. К положительным мы отнесли то, что:

- в учебнике для второго года обучения появляются разнообразные сказочные тексты, которые соответствуют критериям оценки, и, как следствие, могли бы быть использованы для работы в драматизации;

- некоторые задания подразумевают драматизацию сказок, прочитанных или прослушанных ранее.

Из отрицательных черт можно назвать такие, как:

- скудная база для обучения диалогической речи на первом году обучения (2 класс);

- отсутствие моделей для воспроизведения собственных диалогов в некоторых заданиях из учебного пособия первого года обучения;

- отсутствие аудиозаписей для большинства сказочных текстов в учебнике второго года обучения (3 класс).

Таким образом, проведя анализ используемых на данный момент в системе образования УМК по английскому языку для 2 и 3 класса, можно сделать вывод о том, что в большинстве из них присутствует свой, уже адаптированный сказочный материал, который можно использовать как базу для работы при обучении диалогической речи на английском языке в младшей школе. Но, так как зачастую данные тексты предназначены для

других целей на уроках иностранного языка, нам следует показать ту модель обучения диалогической речи посредством сказки, которую мы считаем возможной и прогрессивной. Работая со сказочными текстами при обучении говорению, следует четко понимать алгоритм работы, последовательность действий, чтобы в итоге получить заметный результат. Работа со сказкой должна носить системный характер. О том, как организовать данную работу, речь пойдет в следующем параграфе.

2.2. Технология обучения диалогической речи учащихся 2-3-х классов на базе сказок.

Технология обучения [9, с.165] – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющих собой систему методов и средство обучения, обеспечивающее наиболее эффективное достижение поставленных целей.

Иными словами, мы можем заметить, что технологии обучения в цепочке важных для педагогов вопросов: «Кого учить?»; «Чему учить?» и «Как учить?», помогают ответить на последний вопрос. Технологии обучения подразумевают некоторую комбинацию приемов обучения, которые обеспечивают его эффективность. *Прием обучения* – это «действия и операции учителя, цель которых – передавать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность» [36, с.227].

Обучение диалогической речи учащихся младших классов на уроках английского языка посредством сказочных текстов можно по праву отнести к инновационным технологиям обучения. Какие же приемы обучения имеют место быть при использовании такой технологии? Обратимся к вышеупомянутому определению приема обучения. В его сути содержится понятие взаимодействия между учителем и учениками. Учитель, так или иначе, может управлять учебным процессом, но разными способами – он может осуществлять это напрямую, или же, косвенно.

Рассмотрим, из каких приемов обучения складывается прямое, непосредственное управление учителем:

1) *прием вопросно-ответной работы* – вопросы, которые задает учитель, могут стимулировать речемыслительную деятельность учеников, если возникают некоторые затруднения из-за недостатка информации, языковой сложности материала, проблемной ситуации или темы;

2) *ключи* – информация о том, правильно ли учащиеся совершают учебную деятельность, своего рода подтверждение правильности их действий;

3) *обучение по алгоритму* – выполнение строго последовательных действий с учебным материалом.

Анализируя приемы косвенного взаимодействия учителя на процесс обучения, которые логичны для использования при обучении диалогической речи в младшей школе, правомерно будет выделить следующие:

1) *приемы, используемые учителем с целью стимулирования речемыслительной деятельности* – они подразумевают наличие проблемных задач, вовлечение в проблемно обучение. С помощью данных приемов создаются ситуации, которые позволяют учащимся вовлекаться в ролевое общение;

2) *прием «информационного неравновесия»* - такая ситуация характерна для реального общения, когда участники коммуникации владеют не всей информацией, но хотят узнать ее. Их стремление овладеть новой информацией стимулирует речевое общение;

3) *прием драматизации или игрового моделирования* – для данного приема характерно создание условий, максимально похожих на условия реального общения. Здесь распределяются роли, ставятся определенные задачи, которые требуют решения. Данный прием

реализуется в ролевых играх, воображаемых ситуациях, сценариях, в обучающих играх [36, с.235].

Именно последний прием – прием драматизации - является *ключевым* для рассмотрения в нашем исследовании. Мы уже упоминали его в первой главе данной работы; а, сейчас, целесообразным видится более детальное его рассмотрение. Речь об этом пойдет в следующем параграфе.

2.3. Драматизация как один из приемов обучения диалогической речи на английском языке младших школьников.

Прием *драматизации* – один из важнейших в арсенале коммуникативного метода обучения иностранному языку. Его определение мы давали выше, в предыдущем параграфе. Исходя из его сути, можно отметить, что драматизация, или игровое моделирование, позволяет почувствовать учащимся себя более свободно и естественно. Повышается их эмоциональная и физическая активность, воображение играет новыми красками. Не менее важен факт использования невербальных компонентов коммуникации – жестов, мимики, различных поз, движений – что характерно для естественного общения.

Родоначальниками использования приема драматизации в школе являются П. Слейд и Б. Уэй. Они считали драматизацию одним из средств формирования творческой личности учащихся. Их идеи оказали влияние на дальнейшее развитие теорий об использовании приема драматизации в обучении.

Г.Ф. Джонсон писала о достоинствах драматизации следующим образом: «Красота родного языка глубоко западет в души маленьких актеров, станет стержнем их дальнейшего развития» [29, с.70]. В методической литературе отмечаются также следующие положительные черты использования данного приема именно при обучении иностранному языку:

- улучшение психологического климата в классе: усиление сопереживания, положительной самооценки;
- широкое использование языка как средства общения;
- выработка умений варьирования формы высказывания у учащихся;
- развитие слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков;
- развитие или совершенствование устно-речевых умений;
- «оживление» учебных материалов, которые используются в учебных пособиях.

Яркова Е.И. [63] выделяет следующие цели драматизации:

- 1) образовательная – овладение культурой общения посредством включения учащихся в диалог;
- 2) развивающая – развитие познавательной деятельности обучаемых, их творческих способностей;
- 3) коммуникативная – позволяет реализовать главную цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции;
- 4) воспитательная – формирование системы ценностей, позитивное отношение к изучаемому языку и его стране, культуре.

Большинство учителей в процессе работы часто используют драматизацию как прием обучения иностранному языку. Драматизация в процессе учебы обычно находится под управлением педагога и контролируется им. Конечно, лучше, чтобы внешне такое руководство было минимальным – это позволит учащимся чувствовать свою самостоятельность. Активнее всего используются следующие типы

драматизации: разыгрывание по ролям прочитанных текстов, диалог, пересказ текста от имени героев. Также выделяют *формальную* и *неформальную* драматизацию.

Формальная драматизация, чаще всего, имеет четкую структуру. Учащиеся либо читают диалог, либо воспроизводят его, заучив предварительно. Некоторые дети любят учить наизусть роли, однако, другие дети тратят на это большое количество времени, и это сложно и утомительно для них. Поэтому ученики могут чувствовать себя не комфортно и зажато в такой ситуации.

Неформальная драматизация (импровизация) считается относительно легкой для воспроизведения, но, одновременно, и самой непредсказуемой в плане того, как поведут себя учащиеся. Она отличается наличием спонтанности, ведь здесь не нужно заучивать диалоги. Поэтому такая драматизация ставит целью развитие устных умений у учащихся. Именно о данном виде импровизации как самом простом и интуитивном пойдет речь далее в этом исследовании. Неформальная драматизация доступна для реализации на обычном уроке иностранного языка в начальной школе. Материалом для импровизации служат знакомые, только что прочитанные или прослушанные тексты. Важно следить, чтобы каждый учащийся получал всякий раз новую роль при распределении ролей.

Но, так или иначе, драматизация на уроках иностранного языка требует тщательной подготовки со стороны учителя. Только в таком случае можно говорить об эффективности использования данного приема. О том, как следует разработать урок, целью которого является развитие умений в говорении (диалогической речи), включая туда прием драматизации; какие этапы стоит проработать, какие упражнения должны быть включены в подобный урок; и, что немаловажно, как оценить свою работу и работу учащихся – об этом речь пойдет в следующем параграфе.

2.4. Этапы работы со сказочным текстом: от аудирования к говорению.

Определяя этапы обучения диалогической речи с помощью англоязычной адаптированной сказки, следует опираться на несколько положений. Во-первых, нам важна суть поэтапного обучения иностранному языку (в основе его лежит теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина [24]) – учащиеся осуществляют каждый речевой поступок на базе уже усвоенного ранее материала. Во-вторых, так как мы обучаем диалогической речи, то следует учитывать ее лингвopsихологические характеристики: скорость реакции, действие процессов восприятия, осмысления и ответного воспроизведения. В-третьих, важную роль играет интеграция в процессе обучения говорению на базе сказочных текстов: происходит обучение как иноязычному общению, так и реализация воспитательных и развивающих целей.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем отметить, что первоначально стоит обратить внимание на лингвистическое наполнение сказки. Конечно же, сказка должна соответствовать критериям, о которых мы говорили в параграфе 2.1. Но, следует помнить и о том, что слишком легкий материал снижает интерес и мотивацию к работе. Поэтому, привлекая насыщенный, но посильный для усвоения материал, необходимо быть уверенным в том, что учащиеся понимают и осознают его в языковом и смысловом отношении. Вследствие этого, учащиеся смогут осознанно употреблять его в дальнейшей репродукции иноязычной речи.

Таким образом, первый этап мы можем определить, как *лингвистический*.

На данном этапе учителю необходимо снять возможные трудности: выписать незнакомые слова, важные для понимания и осмысления

сказочной истории; возможно, понадобится и активизация ранее изученных лексических единиц. Учитель может ввести или активизировать лексический материал посредством визуальной семантизации. Также, стоит обратить внимание здесь и на лингвострановедческие особенности текста.

Следующий этап затрагивает восприятие новой информации: на данном этапе в качестве базового задания мы предлагаем аудирование с общим пониманием сказочного текста. Здесь важно наличие визуального сопровождения: видеоряд, картинки, которые сопровождают ход данной истории. Можно предположить, что второй вариант более реалистичен. Также важно отметить то, как проходит аудирование – с опорой на текст сказки. Назовем этот этап *рецептивным*. По окончании рецептивного этапа учителю важно понять, был ли понят текст в целом учащимися. Для проверки общего понимания сказочного текста учитель может использовать вопросы («Как звали главных героев?», «О ком речь в этой сказке?»). Подробно об упражнениях на данном этапе мы поговорим в следующем параграфе.

На следующем этапе текст подлежит повторному прослушиванию, перед которым учитель должен дать установку на переход к работе с текстом, то есть речь идет об аудировании с детальным пониманием, либо об аудировании для поиска конкретной информации. Здесь для работы понадобятся иллюстрации, карточки с ходом событий сказки. Учитель может заранее заготовить раздаточные материалы. Учащиеся на данном этапе выполняют задания по типу: «Прослушайте текст и пронумеруйте картинки»; «Соедините фразы героев с их изображением» и т.д. Таким образом, осуществляется работа учебно-репродуктивного характера, поэтому, название данного этапа – *учебно-репродуктивный*.

Следующий этап мы по праву можем назвать *имитативным*: учитель переводит работу с учащимися во фронтальный режим. Целью

данного этапа является чтение текста вслед за учителем, либо вслед за диктором, с необходимой интонацией, мимикой, паузами, возможно даже привлечение жестов. Как правило, сказочные истории, используемые для обозначенных нами учебных целей – обучение диалогической речи – небольшие по объему. Поэтому, после фронтальной работы, учителем может быть распределена групповая работа: учащиеся делятся на две – три группы и отчитывают текст по ролям. Если позволяет время, может быть и осуществлена работа в парах в режиме чтения про себя, что позволит каждому учащемуся вообразить себя в роли того или иного сказочного персонажа, а, заодно, и проверить себя и своего партнера по работе.

Продлав работу технического характера, учитель уже подводит своих учащихся к самому главному – неформальной драматизации сказочной истории. Для того, чтобы подготовить учащихся вторых или третьих классов к воспроизведению сказочной истории (возможно, в усеченном варианте), стоит поработать над ассоциативными связями. На данном этапе подключаются вспомогательные материалы: плакаты, карточки, маски, мини-куклы. Подготовка к самой драматизации может происходить по-разному. В одном случае, снова воспроизводится сказка либо на аудиозаписи, либо самим учителем, а учащиеся, между которыми уже распределены роли с помощью педагога, пытаются рассказать всю эту историю лишь жестами и мимикой, играют своеобразное «немое кино». В другом же случае, один или пара учащихся могут читать историю, а остальные в это время также разыгрывают ее, используя куклы, игрушки, маски. Данный этап мы можем назвать *подготовительно-драматизационным*.

И, наконец, заключительным этапом является само мини-представление учащихся. Когда отработаны и активизированы лексические единицы, отработаны грамматические конструкции, созданы ассоциативные связи, наступает *креативно-драматизационный* этап. В

зависимости от количества героев в сказочной истории учитель делит учащихся на группы/пары. Здесь необходимо соблюдать правило о том, что задействовать нужно каждого ребенка и не забывать о балансе групп, в плане более сильных и менее уверенных в себе учащихся. Учитель, по мере необходимости, может помогать учащимся какими-либо опорами (карточки с ходом событий, вещи, задействованные в сказке, карточки с грамматическими конструкциями). Здесь можно задействовать и соревновательный момент: чья команда лучше покажет и расскажет сказку.

Подводя итоги сказанному, конечно же, стоит отметить тот факт, что драматизация неформального характера еще не является упражнением в самостоятельной репродукции. С помощью нее мы только создаем базу для создания и воспроизведения диалогов в дальнейшем. После такого урока учащиеся могут дома разыгрывать диалог между своими любимыми игрушками или, возможно, выдуманными ими героями. А, затем, уже на следующих уроках, учащиеся могут разыграть свои собственные диалоги на базе тех, что они уже исполняли ранее в сказочных ролях. В этом случае тоже не стоит опускать элемент сказки: учитель может задать воображаемую ситуацию и дать новые роли учащимся; к примеру, после пройденной сказки на тему «Мой дом», учащиеся могут быть лесными жителями, которые пришли друг к другу в гости и рассказывают, что есть у них в доме.

Итак, мы описали глобально этапы работы с текстом сказки, создав общую картину. В следующем параграфе мы представим вниманию разработанный нами комплекс упражнений согласно этапам работы с текстом при обучении говорению.

2.4.1. Комплекс упражнений для обучения диалогической речи на английском языке в начальной школе с использованием сказки.

Для создания комплекса упражнений для обучения диалогической речи нам послужила опорой одна из сказок, которая, на наш взгляд, является наиболее удачным примером из проанализированных ранее нами сказочных текстов. Это отрывок сказочной истории «*The town mouse and the country mouse*» из учебника «**Spotlight-2**», раздела 3, посвященному теме «Мой дом».

При обучении любому виду речевой деятельности мы имеем дело не с единичными упражнениями, а их комплексом, системой, что способствует достижению необходимого эффекта. Система (комплекс) упражнений (по С.Ф.Шатилову) – это «совокупность типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [58, с.59].

Разрабатывая комплекс упражнений для того или иного вида речевой деятельности, стоит учитывать следующие *принципы*:

- *принцип адекватности* основных типов и видов упражнений лингвopsихологическим характеристикам определенного вида речевой деятельности;

- *принцип учета* положительного влияния различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе.

Большинство методистов традиционно выделяют три основных типа упражнений, из которых в дальнейшем складывается комплекс или система. За основу в данной работе мы возьмем классификацию С.Ф.Шатилова [58, с.55], в которой он подразделяет упражнения на:

- 1) подлинно-коммуникативные;
- 2) условно-коммуникативные;
- 3) некоммуникативные.

Стоит отметить, что вышеперечисленные три типа упражнений будут реализовываться в рамках трех этапов развития умений в говорении: дотекстового, текстового и послетекстового. Каждый из этих этапов включает в себя один или несколько этапов для работы с текстом сказки, описанных нами ранее в предыдущем параграфе.

Итак, рассмотрим комплекс упражнений для работы со сказкой, предназначенной для обучения диалогической речи во втором классе.

Комплекс упражнений для обучения диалогической речи учащихся 2-х классов на базе сказочного текста «The town mouse and the country mouse»

I. Дотекстовой этап.

Лингвистический этап.

На данном этапе целью является предварительное снятие лексических и/или грамматических трудностей, если таковые присутствуют в тексте сказки, а также активизация изученных ранее лексических единиц. Упражнения данного этапа – некоммуникативные.

1) *Упражнение на активизацию лексических единиц:*

А) На доске висят изображения комнат или плакат, где отображены все комнаты в доме. Учитель показывает на комнаты и спрашивает «What's this?». Учащиеся называют комнаты.

Б) У учащихся есть карточки с названиями и/или изображениями мебели. Предлагается коллективно или в парах разложить карточки по нужным комнатам – где какая мебель находится. Учащиеся затем озвучивают свои ответы.

2) *Упражнения на снятие лексических трудностей*: в тексте присутствуют незнакомые учащимся прилагательные – *small, nice, bare*. Предлагаются следующие упражнения:

А) Посмотрите на картинки рядом с данными словами и догадайтесь, что они означают (Look at the pictures and guess).



small



bare

Поскольку слово «*nice*» трудно ввести через картинку, учителю предлагается семантизировать его через перевод с примерами употребления этого слова в различном контексте (*a nice day/boy/girl/room*), а затем, показать на примере каких-либо предметов.

Б) Прочитайте предложения и вставьте в них новые слова: *bare, nice, small*.

This room is..... There are no chairs and beds.

My bedroom is very..... There is only a bed and a table.

This girl is very.....and funny.

3) *Упражнение на снятие грамматических трудностей*: конструкция с отрицанием «*I don't like it*». Учителю предлагается ввести эту конструкцию через образец: подготовить изображения чего-то любимого всеми (к примеру, картинка с мороженым). Учитель показывает картинку и говорит: «*I like it!*», сопровождая жестами и положительной мимикой. Затем задает вопрос учащимся: «*Do you like it? Yes?*», как бы подталкивая их на ответ. Затем учитель показывает

изображение чего-либо неприятного (к примеру, это может быть выдуманный продукт – мороженое с брокколи или морковкой) и говорит: «I don't like it!», сопровождая также жестами и мимикой разочарования, отвращения. Затем спрашивает у учащихся: «Do you like it? No?» Затем, отработать данные конструкции можно с помощью карточек. Учащиеся получают карточки с надписями «I like it» и «I don't like it» (возможно с изображением довольного/недовольного лица). Учитель показывает по очереди несколько картинок, а ученики должны показать правильную карточку, нравится им это или нет.

II. Текстовый этап.

1. Рецептивный этап.

На данном этапе происходит аудирование сказочного текста с последующими вопросами на общее его понимание. Так как в учебном пособии сказка сопровождается аудиозаписью, чтение текста осуществляется дикторами, а не учителем. Основные упражнения данного этапа – условно-коммуникативные.

1) *Установка на прослушивание.* Учитель обращает внимание учащихся на текст сказки, на иллюстрации и дает установку на первичное прослушивание текста. Также возможно заранее заготовить вопросы и озвучить их учащимся до прослушивания сказки, к примеру: «Послушайте отрывок сказки и скажите, куда приехала городская Мышка? Понравилось ли ей в гостях? Если нет, то почему?»

2) *Прослушивание текста.* Учащиеся слушают запись и следят за текстом в учебнике.

3) *Вопросно-ответная работа.* Учитель вновь озвучивает вопросы, учащиеся отвечают. Создается условная беседа в рамках вопросно-ответной работы.

2. Учебно-репродуктивный этап.

На данном этапе предполагается повторное прослушивание, но, в том случае, если учитель понимает, что учащиеся в достаточной мере поняли сказочный отрывок и уточняющие вопросы помогли им в этом, возможно опущение повторного прослушивания. Затем, происходит работа по тексту более детального характера. Упражнения данного этапа в основном некоммуникативные.

1) Посмотрите на картинки в этой сказочной истории. Найдите те фразы в тексте, которые описывают то, что происходит на данных картинках. (Картинки даны в учебнике прямо в тексте сказки, см. Приложение 2.)

2) Прочитайте названия комнат и подчеркните те, каких не было в доме у Сельской Мышки.

A bathroom, a bedroom, a living room, a kitchen, a dining room.

3) А) Прочитайте и скажите, кто говорил это – Сельская мышка (Country Mouse) или Городская мышка (Town Mouse)?

«Welcome to my house! »

«It's very bare! Where is the table? »

«I want to go home»

«It's small, but it very nice! »

«I don't like it there! »

Б) Вставьте пропущенные слова в реплики Мышек:

«..... to my house! »

«It's very bare!..... is the table? Where is the? »

«It's, but it very nice! »

«I don't it there! »

«No, no bathroom, no.....»

III. Послетекстовой этап.

1. Имитативный этап.

На данном этапе основным упражнением является повторение текста за записью или учителем с нужной интонацией, в нужном ритме. Таким образом, данный этап также является частью некоммунитивных упражнений. Учитель задает установки на:

- 1) *фронтальную работу* – повторение текста по фразам вслед за диктором/учителем;
- 2) *групповую работу* – класс делится на две группы и каждая группа читает за одну из ролей в сказке;
- 3) *парную работу* – в парах учащиеся по ролям читают вполголоса сказку (если время ограничено, данный момент можно опустить).

2. Подготовительно – драматизационный этап.

Так как на данном этапе в основу положен метод опоры на физические воздействия, и учащиеся будут только жестами и мимикой обыгрывать сказочную ситуацию, то упражнение данного этапа мы можем назвать некоммунитивным. Так как время урока зачастую ограничено, а впереди еще самая главная работа, то предлагается организовать учащихся следующим образом: учитель выбирает двух учащихся в роли чтецов, а остальным в парах выдаются мини-куклы (сделанные из картона, бумаги; возможно даже дать задание подготовить такие куклы самим учащимся за урок до или в самом начале работы с данной сказкой). Чтецы озвучивают текст, а пары учащихся разыгрывают с помощью кукол сказку.

3. Креативно – драматизационный этап.

Упражнения данного этапа, которые заключаются в своеобразной ролевой игре, являются условно-коммуникативными. Так как данная сказка предполагает всего две роли, а пар в группе может быть большое количество, возможна драматизация «по цепочке», когда сразу участвуют несколько человек и кто-то подхватывает слова героя за другим. Учитель делит учащихся на группы, дает установку на работу. Учащиеся могут использовать те же куклы, что были на предыдущем этапе. Учитель с помощью наглядности в виде картинок к сказке помогает учащимся вспомнить ход событий. Стоит обратить внимание и на менее сильных учащихся: можно разрешить им прочитать сказку по ролям, но также, будто разыгрывая ее перед всем классом. Но, в целом, учащиеся данного возраста за счет своих психологических особенностей активно воспринимают и запоминают привлекающий их, интересный сказочный материал, поэтому мы и опираемся в своем исследовании на драматизацию без предварительного заучивания.

Таким образом, в рамках драматизации сказки мы осуществляем работу только над первыми двумя типами упражнений: некоммунитивными и условно-коммуникативными. Они готовят учащихся к заключительным упражнениям коммуникативного характера. Здесь работа выходит за рамки одного урока. По окончании урока-драматизации, учащиеся могут в парах получить такое домашнее задание (как творческая часть домашнего задания): нарисовать каждому сказочного героя, который живет, как и герои сказки – один в городе, другой в селе, дать ему имя и нарисовать его домик (можно и повторить лексику, добавив задание подписать названия комнат по-английски). На следующем уроке учитель организывает работу коммуникативного характера:

1) Представьте, что один из ваших героев, городской житель, приехал к сельскому жителю в гости. Разыграйте между ними диалог: поприветствуйте друг друга, хозяин дома покажет, какой у него дом, а городской гость удивится, как мало у него комнат.

В данном упражнении учитель может дать подсказку, что нужно вспомнить диалог между сказочными мышками. Также, в начале урока стоит провести фонетическую и речевую разминку с использованием базовых конструкций и лексических единиц, которые присутствовали в прошлом сказочном диалоге и понадобятся учащимся для их диалогов.

2) В дальнейшем можно предложить учащимся обменяться своими героями, поменяться ролями и снова проиграть диалог, чтобы у каждого была возможность побывать в новой роли.

Мы описали возможный комплекс упражнений для работы со сказкой при обучении диалогической речи в начальной школе. Подобного рода упражнения по предложенному нами плану можно применять к различным сказочным текстам, тщательно проработав все этапы развития навыков говорения.

Подводя итоги, стоит отметить то, что работа со сказками должна носить систематический характер. В данном исследовании мы привели пример лишь одного фрагмента из возможной серии упражнений по обучению диалогической речи в младшей школе. При реализации данного приема стоит включать отобранные предварительно, либо уже имеющиеся в учебных пособиях сказки в работу по каждому тематическому разделу; затем, на базе разыгранных в рамках урока сказочных историй, организовывать работу учащихся над собственными диалогами.

Разрабатывая новые приемы обучения диалогической речи, педагогу стоит учитывать и критерии оценки того, как развиваются навыки говорения у учащихся, контролируя то, насколько успешно осуществляется данный

процесс. О том, как осуществлять контроль и оценку достижений учащихся, речь пойдет в следующем параграфе.

2.2.2. Контроль и оценка работы учащихся в процессе обучения диалогической речи с помощью методики использования сказки.

Говоря о контроле и оценке работы учащихся 2-х и 3-х классов при обучении диалогической речи с использованием сказок, следует выделить два основных направления. Во-первых, это, конечно же, контроль и оценка со стороны учителя по существующим нормам и критериям для начальной школы. Во-вторых, учитывая переход в современной методике к личностно-ориентированному подходу в обучении иностранному языку, следует позволить и самим учащимся оценивать себя и свою работу в учебном процессе, а также учитывать их предпочтения и эмоциональную оценку.

Проводив комплексную работу по обучению говорению с помощью сказочных текстов, учителю стоит осуществлять промежуточный и итоговый контроль сформированности навыков диалогической речи. Учащиеся составляют свои собственные диалоги на базе драматизированных ими сказок – это первый этап контроля. Вторым этапом может послужить промежуточный контроль, когда, к примеру, после каждых двух-трех разделов, которые обычно и составляют один модуль в учебном пособии, учащиеся в игровой форме разыгрывают группами один из диалогов по пройденным темам. Это может быть урок-соревнование, где каждая группа представит, что они – театральная труппа, и, получив свое задание, разыграют диалоги, получив новые роли. Итоговый контроль чаще всего осуществляется посредством итоговых контрольных или проверочных работ, которые в современном варианте включают в себя блоки аудирования, говорения, письма, а также задания на лексику, грамматику. При проверке сформированности навыков диалогической речи учащиеся также могут создавать диалоги на базе уже реальных ситуаций, но используя те же клише, что были ранее в их диалогах.

Как же стоит оценивать педагогу работу учащихся? Оценка в данном случае происходит по нескольким критериям:

1) *коммуникативная задача* – насколько она решена, полностью или частично; достигнута ли цель общения, использованы ли социокультурные знания в должном объеме;

2) *речевое взаимодействие* – здесь рассматривается способность учащегося начать беседу, а также то, насколько логично он строит высказывания, реагирует на реплики собеседника, может ли поддержать и завершить беседу;

3) *лексическое и грамматическое оформление* – учащийся должен в полной мере владеть лексикой по конкретной теме, использовать ее в нужном контексте, а также логично использовать грамматические конструкции. Ошибки возможны, но только те, которые не затрудняют процесс общения и не препятствуют пониманию;

4) *фонетическая сторона речи* – речь учащегося должна быть понятна, звуки произносятся правильно, учащийся знает и использует базовые интонационные модели. Возможны отклонения от нормы, не мешающие пониманию.

В соответствии с данными критериями, учитель выстраивает шкалу оценок по степени отклонения от предписанных норм. Образец листа оценки диалогических умений по данным критериям находится в Приложении 5. Стоит заметить, что непосредственно оценки стоит использовать уже на этапе контроля, итогового или промежуточного.

Теперь рассмотрим самоконтроль и самооценку учащихся в данном процессе обучения. Этот фактор крайне важен для ребенка: почувствовав свою причастность и ответственность за оценку себя (или, возможно, других) и своей работы, а также зная свои достижения, или же, наоборот, промахи,

младший школьник становится более мотивированным и организованным в учебе. Учитель же, в свою очередь, получив обратную реакцию от учащихся, сможет скорректировать процесс обучения, если это будет необходимо.

Для обратной связи от учащихся можно предоставить им листы оценки того, насколько им понравилось работать с теми или иными сказками (образец см. в Приложении 6). В данный лист включены все использованные и разыгранные ими ранее сказки, и предлагается оценить их по шкале от 1 до 5. Оценки представляются не в виде цифр, а в виде звездочек, которые нужно закрасить. Таким образом, учитель может проследить, какое из сказочных произведений понравилось учащимся больше, а какое – меньше.

Далее, речь пойдет о самоконтроле и самооценке. Для этого также предлагаются оценочные листы «*Progress Report Card*» (см. также Приложение 6), которые сопровождают каждую сказку и которые будут включать в себя следующие пункты:

- 1) *my role/ моя роль* в сказке;
- 2) *I can / я могу....* – в данном пункте будет описание того, что было отражено в сказке и в разыгранных диалогах, к примеру: *I can name the rooms/ я могу назвать все комнаты по-английски; I can talk about my house/ я могу описать свой дом;*
- 3) *my work is very well/OK/not very well/я работал(а) очень хорошо/хорошо/не очень хорошо.*

В первом пункте учащиеся вписывают те роли, которые они сыграли в той или иной сказке. Во втором пункте учащиеся подчеркивают то, что они умеют теперь делать, о чем они могут рассказать. И, наконец, в третьем пункте, каждый учащийся сможет оценить самостоятельно свою работу: здесь учитель может выдать каждому специальные наклейки – улыбки, количеством которых можно отразить качество работы.

В завершение данного параграфа еще раз подчеркнем, что использование описанных нами приемов будет полезно как для учителя, так и для учеников, активное их использование дополнит и систематизирует процесс обучения диалогической речи.

Выводы по главе 2

В данной главе нашего исследования, посвященному методике использования сказки при обучении младших школьников диалогической речи, ключевым моментом явилась *разработка* примерного комплекса упражнений, который может быть использован при обучении младших школьников говорению (диалогической речи) на базе сказки, а также может быть взят за основу для разработки подобного рода упражнений при работе в начальной школе.

Подводя итоги второй главы, отметим важные вехи данного этапа нашей научной работы:

1. Анализ научно-методической литературы по вопросу нашего исследования помог нам выделить *критерии* отбора сказочного материала, используемого для обучения диалогической речи.

2. Был проведен детальный *анализ существующих УМК* по английскому языку для 2-3-х классов начальной школы, вследствие чего было выявлено следующее: 1) во многих учебных пособиях присутствует сказочный материал; 2) большинство сказок, использованных авторами учебников, отвечают заданным критериям отбора сказочных текстов; 3) в целом, обучение диалогической речи не в каждом учебном пособии носит градуированный характер.

3. Для грамотной и систематичной разработки комплекса упражнений по развитию умений диалогической речи мы предварительно проработали *технология* обучения диалогической речи, а также подробно остановились на преимуществах приема драматизации в обучении иностранному языку.

4. Были выделены основные *этапы* работы с использованием приема неформальной драматизации сказки в рамках урока, а также основные типы упражнений, необходимые для развития умений в говорении.

5. Ключевой точкой стала *разработка комплекса упражнений* для обучения диалогической речи в начальной школе на базе наиболее удачного сказочного текста, взятого из одного из анализируемых ранее учебных пособий.

6. На финальном этапе данной главы мы представили возможные способы *контроля и оценки* работы по данной методике, позволяющие оптимизировать работу как учителя, так и самих учащихся.

Заключение

В данном исследовании мы попытались раскрыть потенциал литературного художественного жанра – *сказки* – при обучении иностранному (в нашем случае, английскому) языку в начальной школе; мы выявили все положительные черты сказочных текстов, их непосредственную корреляцию с психологическими особенностями детей младшего школьного возраста. Как было отмечено нами, младшие школьники являются крайне чувствительными к окружающему их миру, и, обладая, в свою очередь, гибким умом и памятью, имея большую любознательность и интерес ко всему необычному, они способны учиться легче через игру, сказку,

воображаемую ситуацию. За основу такого обучения иностранному языку, а именно, обучения говорению (диалогической речи) на базе сказочных текстов, был взят прием *драматизации*. Диалогическая речь имеет большое количество особенностей, из-за чего учащиеся сталкиваются с большим количеством трудностей. Проанализировав текст сказки, мы отметили возможность и целесообразность его использования, для облегчения трудностей обучения диалогической речи и достижения лучших результатов.

Мы представили реализацию данного приема в новом ключе: как правило, драматизация сказок в большинстве случаев представляет собой формальный ее вариант, занимающий большое количество времени на подготовку, а результатом такого действия является спектакль, сценка для какого-либо мероприятия. В нашем исследовании в фокусе внимания оказывается второй тип драматизации – *неформальный*, не требующий большой подготовки и реальный к представлению в рамках одного-двух уроков. В основу такого приема драматизации ложится *адаптированный текст* сказки: как было выявлено во второй главе, большинство учебных пособий по английскому языку для начальной школы содержат сказочный материал, который соответствует нормам.

Поскольку для того, чтобы получить ожидаемый результат от использования неформальной драматизации в рамках урока иностранного языка в начальной школе, необходимо проводить поэтапную, четко структурированную работу по подготовке к ней, мы обратили внимание на технологию обучения и выделили *пять этапов* обучения на основе драматизации сказки: лингвистический, рецептивный, учебно-репродуктивный, имитативный и креативно-драматизационный. Каждый из этих этапов отвечает за ту или иную стадию проработки сказочного текста (восприятие, понимание смысла, фонетическая отработка, проигрывание в немом и озвученном вариантах). Все вышеперечисленные этапы подводят учащихся к самому главному: к упражнениям в самостоятельной

репродукции, где они смогут на базе уже изученного материала, проявить свои знания и показать умения элементарного реплицирования.

Также, было отмечено, что такая работа вполне может осуществляться в классах с разно уровневый составом, что является не редким случаем в реальных условиях. Каждый может получить посильное задание, стремиться к большему, при этом получая удовольствие от процесса обучения, приобретая мотивацию и интерес к изучению иностранного языка.

В своей работе мы также обратили внимание на то, как стоит оценивать работу учащихся, их уровень *сформированности* навыков и *развитости* умений. Без внимания не остался и вопрос о вовлеченности учащихся в процесс контроля и оценки: как известно, самоконтроль и самооценка тоже способствует укреплению уверенности в себе при обучении и сохранению интересов и мотивации. Мы предложили оставить это в рамках игрового момента, когда младший школьник, не испытывая стресса, может оценить себя или другого, а также свою работу.

Таким образом, подводя общий итог нашему исследованию, мы можем отметить, что методика обучения английскому языку в начальной школе приобретает новый виток развития посредством описанных нами приемов обучения; результаты и материалы данного исследования несут практическую ценность для практикующих педагогов английского языка в начальной школе и могут быть использованы буквально каждым из них; и, как мы полагаем, предложенная нами сказочная методика сможет принести большое количество положительных результатов и повышение качества обучения иностранному языку в начальной школе.

Список использованной литературы

1. Азарова С.И., Дружинина Э.Н. Millie 2. Милли. Английский язык, 2 класс. Начальный курс к учебнику «Английский язык нового тысячелетия»/ «New Millennium English» для 5-11 классов. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Титул, 2011. 126 с.

2. Азарова С.И., Дружинина Э.Н. Millie 3. Милли. Английский язык, 3 класс. Начальный курс к учебнику «Английский язык нового тысячелетия»/ «New Millennium English» для 5-11 классов. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Титул, 2007

3. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: методическое пособие. СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2007. 136 с.
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
5. Аникин В.П. Русская народная сказка: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
6. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. Кн. для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 127 с.
7. Арьиоки К. Способы активизации учащихся младшего возраста на занятиях по английскому языку. //Раннее обучение английскому языку: теория и практика. СПб.: Детство ПРЕСС, 2004. с.90-95.
8. Балан Э.С., Иванов Н.Н. Роль инсценирования и драматизации в литературном образовании школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 47-50.
9. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Издательство института профессионального образования МО России, 1995. 342 с.
10. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Enjoy English 2. Английский с удовольствием, 2 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Титул, 2008. 128 с.
11. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Enjoy English 3. Английский с удовольствием, 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Титул, 2008. 142 с.
12. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

13. Быкова Н.И., Дули Дж. Spotlight 2. Английский в фокусе, 2 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2017. 148 с.
14. Быкова Н.И., Дули Дж. Spotlight 2. Teacher's Book. Английский в фокусе. 2 класс. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2017. 132 с.
15. Быкова Н.И., Дули Дж. Spotlight 3. Английский в фокусе, 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2017. 178 с.
16. Быкова Н.И., Дули Дж. Spotlight 3. Английский в фокусе, 3 класс. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2017. 144 с.
17. Быкова Н.И., Поспелова М.Д. Английский язык. Программы общеобразовательных учреждений. 2-4 классы. М.: Просвещение, 2010. 105 с.
18. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Т.: Титул, 2001. 128 с.
19. Васильева А.Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. М.: Изд-во МГУ, 1972. 29 с.
20. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ ЦПО, 1999. 538 с.
21. Волков Б.С. Психология младшего школьника. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 208 с.
22. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Азбука, 2016. 448 с.
23. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языком. Начальная школа. Методическое пособие. М.: Айрис Пресс, 2004. 240 с.

24. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. 914 с.
25. Григорьева Т. В. Сказка как универсальный учебный материал// Герценовские чтения. Иностранные языки. – 1994. – С.31-32.
26. Гудкова Л.М. Стихи и сказки на уроках АЯ в начальной школе: методическое пособие для учителя. М.: АСТ, 2005. 366 с.
27. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 4. М.: Русский язык, 1988. 710 с.
28. Денисенко О.А. Методика раннего обучения английскому языку на основе произведений детской англоязычной литературы: Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. Тамбов, 2005. 23 с.
29. Джонсон Г. Ф. Драматизация как метод преподавания. М., 1918. 139 с.
30. Евгеньева А.П. Словарь русского языка в 4 томах. Том 4. С-Я. М.: Русский язык, 1988. 800 с.
31. Зараньска И. Учим английский с любимыми сказками. Учебное издание. Перевод с польского В.Скоробогатова. Харьков, Белгород: Клуб семейного досуга, 2013. 128 с.
32. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
33. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб: ООО «Речь», 2003. 310 с.
34. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. М.: Педагогика, 1972. 152 с.

35. Кожевников В.М., Николаев П.А. Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
36. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
37. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: Каро, Мн.: Издательство “Четыре четверти”, 2006. 192 с.
38. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. статей. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
39. Малкина Н.А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке: Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. СПб, 1996. 23 с.
40. Мелешко А.В. Сказка как содержательная основа обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 476–480. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64396.html> (дата обращения: 15.11.2016).
41. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.25-36.
42. Миркович И.Л. Этапы интегрированного обучения диалогической речи младших школьников на основе драматизации англоязычных сказок // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. – 2015. – Т.1. – С.124-128.
43. Нартова – Бочавер С.К. Народная сказка как средство стихийной психотерапии // Сказки народов мира. Хрестоматия. Учебное пособие для учителей, воспитателей и родителей. М.: Институт практической психологии и психоанализа, 1996. с.3-15.

44. Негневицкая Е. И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М.: Наука, 1981. 111 с.
45. Никонова Н.К. Готовимся к уроку английского языка в начальной школе. Методическое пособие. М.: Айрис- Пресс, 2004. 96 с.
46. Одинцова Н.Б. Обучение диалогической речи на уроках французского языка [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2014 – № 4. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2014/04/2265> (дата обращения: 22.11.2016).
47. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996. 460 с.
48. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М.: Азъ, 1992. 944 с.
49. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
50. Пропп В. Морфология сказки / Вопр. поэтики; Вып. XII. Гос. ин-т истории искусств. Л.: Academia, 1928, 152 с.
51. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
52. Смит Р. История психологии: учебное пособие для студ. высших учебных заведений / пер. с англ. Дзкуя А.Р., Россиянова К.О. М.: Академия, 2008. 416 с.
53. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Пособие для студентов пед.вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
54. Стрельникова Л.Ю. Эстетическое учение ф. Шиллера об игре в искусстве как ресурс современной западноевропейской литературы:

преодоление классики [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – Вып.3. – С. 119 – 128. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-uchenie-f-shillera-ob-igre-v-iskusstve-kak-resurs-sovremennoy-zapadnoevropeyskoy-literatury-preodolenie-klassiki> (дата обращения: 20.12.2016).

55. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Ряданьска Школа, 1974. 288 с.

56. Фон Франц М.Л. Толкование волшебных сказок. М.: Класс, 2007. 128 с.

57. Фурмина Л.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. 288 с.

58. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности №2103 «Иностр.яз». М.: Просвещение, 1986. 223 с.

59. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов язык.вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.

60. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. 285 с.

61. Эльконин Д. Б. Психология игры [Электронный ресурс]. Издание второе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с. — URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPi-1999/EPI-001.HTM> (дата обращения: 19.10.2016).

62. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. 417 с.

63. Яркова Е.И. Живой театр: метод физических действий и система саморазвития театра. Барнаул: Изд-во Алтайской гос. акад. культуры и искусств, 2007. 189 с.
64. Brewster J., Ellis G., Girard D. The primary English teacher's guide. London: Pearson, 2004. 282 p.
65. Bruner S. Jerome. Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing. New York: WW Norton & Company Incorporated, 1973. 528 p.
66. Burgerova J., Cimermanova I. Young Learners and Drama Techniques in English Language Education// Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna. – 2013. – Vol.1. – pp.47 - 56.
67. Cagri Tugrul Mart. Encouraging Young Learners to Learn English through Stories [Электронный ресурс] // English Language Teaching. – 2012. – Vol.5. - URL: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n5p101> (дата обращения: 5.12.2016).
68. Dunn O. Introducing English to Young Children: Spoken Language. Collins, 2012. 240 p.
69. Fleming M. Drama and Language Teaching: The Relevance of Wittgenstein's Concept of Language Games [Электронный ресурс] // Humanizing Language Teaching. – 2006. – Vol.8. – <http://www.hltmag.co.uk/jul06/mart01.htm> (дата обращения: 3.11.2016).
70. Grugeon E., Dawes L. Teaching Speaking and Listening in the Primary School. 3rd edition. London: David Fulton Publishers Ltd., 2005. 181 p.
71. Holden S. Drama in Language Teaching. Harlow: Longman, 1981. 321 p.
72. Pinto C.F., Soares H. Using Children literature in ELT. Story-based approach // Sensos. – 2012.

73. Shin J.K., Crandall J. Teaching Young Learners English: From Theory to Practice. National Geographical Learning, 2013. 416 p.

74. W. Brown. Development through drama. London: Longman, 1967.

Приложение 1

Отрывок из книги «Учим английский язык с любимыми сказками», с.11

It is a sunny day. Little Red Riding Hood walks along a path in the woods. She looks around. She can see lots of beautiful flowers. Suddenly a wolf comes from behind a tree. "Where are you going, little girl?" he asks. "To my Granny's house," says Little Red Riding Hood. The wolf has a clever idea. "Don't hurry. Pick some flowers for your Granny," he says and runs into the woods.



Приложение 2

Сказка «*The Town Mouse and the Country Mouse*», УМК «Spotlight-2», модуль 1, раздел 3, с.40-41.

The TOWN MOUSE & The COUNTRY MOUSE

Country Mouse: Hello, Town Mouse.
Welcome to my house!
It's very small, but it's very nice.
A lovely house
For two small mice!

Town Mouse: Oh no! It's very bare!
Where's the table?
Where's the chair?
No bedroom, no bathroom,
No kitchen - oh, dear!
I want to go home,
I don't like it here!

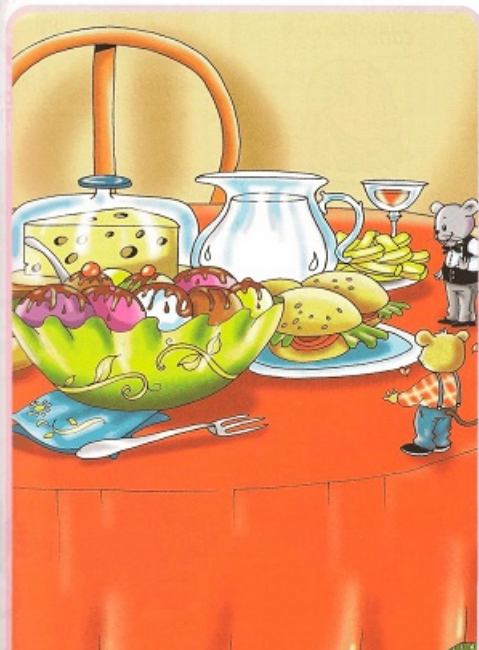


40 - Module 1

Module

Сказка «*The Town Mouse and the Country Mouse*», УМК «Spotlight-2», модуль 3, раздел 9, с.76-77.

Country Mouse: Oh my! Lots of food -
It all looks so good!
Town Mouse: Burgers and chips
And milk and ice cream.
Country Mouse: Oh, this can't be real,
It must be a dream!



Сказка «The Toy Soldier», УМК
«Spotlight-3», модуль 3, раздел 6,
с.50-51

The TOY SOLDIER

Sam: Follow me, follow me,
March if you can!
Swing your arms,
And count to ten!

One, two,
One, two, three!

Come on, everyone,
Follow me! Follow me!

All: Hooray! Hooray!
It's the end of the day!
It's time for us
To come out and play!



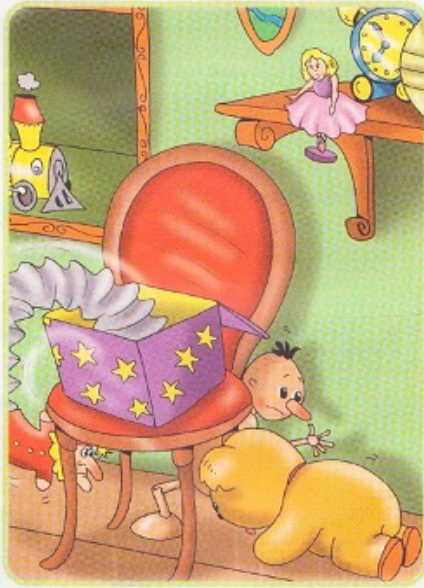
Narrator: And now the day
is here again!
The toys can't march,
Or count to ten.



The TOY SOLDIER

Bella: Is he under the chair?
Is he there? Is he there?
Is he on the shelf
With the big teddy bear?

Oh, where is poor Sam?
Oh dear! Oh dear!
He's not over there,
He's not over here!



Module 3 - 51

98 - Module 6

Сказка «*The Toy Soldier*», УМК
«Spotlight-3», модуль 6, раздел
12, с.98-99.

Приложение 3

Комикс «Upside-Down World»,
УМК «Millie-2», раздел 3, с.34

Narrator: It's sunny now,
The sky is blue,
But poor old Sam,
What can he do?
A big black dog

Upside-down world

34

1 Look, listen and say.

Lesson 6

Unit 3 Do you like the circus?

Lesson 6

1 Look, listen and say.

1 A house!

2 I'm tired.

3 Sit down, please!

4 I can talk!

5 A ghost! Help!

6 The girl's in the cupboard!

7 He's in the bathroom!

8 Let's go to the kitchen!

Upside-down world

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll

Listen, read and say.

New adventures in upside-down world

1 Who are you? I'm Sadsy. Welcome to our birthday party! And I'm Jumpsy.

2 I'm Masha. It's my birthday today. Happy Birthday!

3 Let's play 'Catch the biscuits!' Fast Food! Hooray! What are you doing?!

4 Stop it!!! We don't catch food! We eat food! Let's blow out the candles, Masha.

5 Jumpsy! Would you like a piece of cake? Sure! We don't drink cakes, we eat them.

6 Look at my pyramid! Look at this picture! It's... They don't play with food!... Eat your cake, Jumpsy! ...a monster!!!

Lesson 9

... Happy Birthday!

Unit 7 The dragon party

Lesson 4

Read and tell the story.

The Dragon's tale

Prin
F
Prin
F
Wi
F
Jack / Prin
F
F
Prin

Princess Jess: Oohhh! Yummy! Prince Rat, you look fantastic!
 Prince Rat: Please marry me!
 Princess Jess: OK!
 Merlin: **What are you going to do?**
 Jack / Prince Dragon: I'm going to fly to the castle and take Prince Rat away.
 Merlin: Take him to my castle.

We can read

A terrible story

Приложение 4

Сказка «Eight Friends», УМК «Enjoy English-3», раздел 2, с. 44.

6. Прочитай вместе с учениками лесной школы новый рассказ мистера Гринвуда и назови главных героев.

Eight Friends



Kate has got a lot of friends. Her friends are seven cats. Her cats' names are: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday and Saturday.

The Sunday Cat is red. It likes to walk. It likes milk. It can jump. It can't play chess.

The Monday Cat is black. It likes to sing. It likes meat. It can skip. But it can't dance.

The Tuesday Cat is grey. It is fat and lazy. It likes ham. It likes to sleep [sli:p]. It can't skip and jump.

The Wednesday Cat is white. It is slim. It likes cheese. It can play football. It doesn't like to sleep.

The Thursday Cat is brown. It is brave. It likes fish. It can swim. It can't play football.

The Friday Cat is grey and white. It is sad. It likes soup. It can dream (мечтать). It can't swim.

The Saturday Cat is black and white. It is very smart. It likes ice cream. It can play

Look and learn!

5. Прочитай начало английской сказки «Умная Миранда» Д. Биссета и назови главных героев.

5. Прочитай окончание сказки и ответь на вопрос: "Who helps the people?"

Сказка «Clever Miranda»,

Clever Miranda



We have got a letterbox in our street. He is very nice and people [pi:p] (люди) post their letters and postcards into him. Every day the postman comes and takes the letters and postcards.

Near the letterbox there stands a lamp (фонарь).

They are very good friends.

The lamp shines (светит) in the dark night. He shows the people their way (путь) home and where to post their letters.

One night the lamp says to the letterbox: "I think I've caught a cold (простудился). I want to sneeze (чихнуть)."

And he sneezes.

After the lamp sneezes, the light goes out (выключается). Now nobody (никто) can see where to post letters. At this moment a duck comes to the lamp. Her name is Miranda [mi'rændə]. She looks at the lamp and thinks: "How can people post their letters without [wið'out] (без) the lamp?"

She climbs [klaɪmz] (взбирается) the letterbox and begins to quack [kwæk] (крякать).

She quacks and quacks. And the people who come to post their letters say: "It's dark here. Where is the letterbox?"

But then they hear Miranda's quacking ['kwækiŋ] (кряканье). And they think: "Whatever is all that quacking for?" (Что это она так крякает?) They go to where they hear the quacking.

They see Miranda and the letterbox under her. They post their letters and they are very happy.

80

УМК «Enjoy English-3», раздел 3, с. 80-81.

Приложение 5

Индивидуальный лист оценки диалогических умений (для учителя)

Критерии оценки/ Уровень (отметить необходимое)	Высокий	Средний	Низкий

1) <i>Коммуникативная задача</i>	Р е ш е н а полностью	Ч а с т и ч н о решена	Не решена
2) <i>Уровень речевого взаимодействия</i>	Может без затруднений начать беседу, л о г и ч н о поддержать ее, завершить	Может начать и завершить беседу, но теряется в ответном реплицировании	Не может начать беседу, с л о ж н о поддерживать ее, трудности в завершении диалога
3) <i>Лексическое оформление</i>	В полной мере владеет лексикой по данной теме, корректно использует ее в ходе беседы	Ч а с т и ч н о владеет лексикой по данной теме	Скудный запас лексики по выбранной теме
4) <i>Грамматическое оформление</i>	Логично и правильно использует грамматические конструкции в репликах	Не всегда корректно употребляет те или иные грамматические формы	Не может употребить необходимые грамматические конструкции в диалоге
5) <i>Фонетическая сторона речи</i>	Произносит звуки достаточно четко, речь понятна (допустима небольшая погрешность, не мешающая пониманию), правильно использует базовые интонационные модели.	Произносит звуки четко, за исключением некоторых, р е ч ь достаточно понятна, но не всегда корректно интонирует предложения	Звуки плохо различимы в потоке речи, речь сложно воспринимать на слух, о ш и б к и мешают пониманию. Н и з к и й уровень владения интонационными моделями предложений.

ФИ учащегося: _____

Приложение 6

Лист оценки сказочных произведений (для учащегося)

My name is _____






Color the stars for each story. Оцени сказку звездочками. Закрась нужное количество звездочек для каждой сказки (от 1 до 5).

Little Red Riding Hood	
The Town Mouse and the Country Mouse	
Cinderella	

Лист самооценки и самоконтроля (для учащегося)

Progress Report Card

The Town Mouse and the Country Mouse, Module 3	
My role in this tale/Роль, которую я сыграл/сыграла в сказке...	
I can/Я могу...(Подчеркни нужное)	Рассказать о доме по-английски; поприветствовать гостя и попрощаться с ним; выразить свои эмоции, когда мне что-то не нравится.

My work is/Я оцениваю свою работу...	OK  Good   Excellent  
---	---

My name is _____