

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение
высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МАГУ»)**

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ

КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В РЕАЛИЗАЦИИ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ ГИМНАЗИИ

Выполнил обучающийся:
Бочкова Наталья Михайловна,
44.04.01 Педагогическое
образование. Направленность
(профиль)
Методические технологии в
обучении иностранным языкам,
очная форма обучения

Научный руководитель:
Лисицына Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры
иностраннх языков

Мурманск
2019
ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ... | 4 |
| Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ..... | 11 |
| 1.1 Определение методического понятия «содержание обучения» применительно к изучению английского языка..... | 11 |
| 1.2 Понятие «лингвострановедческой компетенции» в рамках реализации лингвострановедческого подхода в обучении английскому языку.. | 23 |
| 1.3 Психолого-педагогическая характеристика учащихся подросткового возраста..... | 32 |
| 1.4 Лингвострановедческий проект как мотивационная составляющая при обучении английскому языку.. | 42 |
| Выводы по главе I..... | 50 |
| Глава II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ | |

УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ
РЕАЛИЗАЦИЮ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....

.....53

2.1 Анализ учебника «Spotlight 8» авторов Д. Дули, М.Д. Поспеловой, В. Эванс и др. на предмет реализации лингвострановедческого подхода в обучении.....

53

2.2 Разработка проекта к книге для чтения УМК «Spotlight 8», направленного на формирование лингвострановедческой компетенции.....

.65

2.3 Анализ и результаты проектного обучения на уроках английского языка учащихся 8 «Б» класса МБОУ г. Мурманска «Гимназия №6».....

80

Выводы по главе
II.....86

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

.....89

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..
.....91

Приложение

1.....97

| | |
|------------|-----|
| Приложение | |
| 2..... | 98 |
| Приложение | |
| 3..... | 99 |
| Приложение | |
| 4..... | 102 |
| Приложение | |
| 5..... | 103 |
| Приложение | |
| 6..... | 104 |

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая работа посвящена исследованию реализации лингвострановедческого подхода на уроках английского языка посредством применения проектного метода. Обучение иностранному языку понимается сегодня как обучение межкультурной коммуникации, т.е. подготовка к жизни и деятельности в мультинациональном и мультикультурном обществе. Язык – это не только овладение определенными навыками и умениями, но еще и средство приобщения к ценностям других культур, образовательных систем.

Именно поэтому в ФГОС основного общего образования [ФГОС ООО, 2010] в предметных результатах освоения предмета «иностраный язык» отражается формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, т.е. формирование социокультурной компетенции (и формирование лингвострановедческой компетенции как ее частного проявления), включающей в себя владение фоновыми знаниями о национально-культурной специфике страны изучаемого языка, умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны изучаемого языка, что, в свою очередь, является неотъемлемым компонентом формирования иноязычной коммуникативной компетенции, как основной цели обучения иностранному языку.

Прежде всего, учитель иностранного языка обучает

детей способам речевой деятельности, поэтому мы и говорим об иноязычной коммуникативной компетенции в обучении, которая может быть сформирована только на основе лингвистической компетенции. В данном случае, речь идет о необходимости формирования лингвострановедческой компетенции, действующей одновременно в ключе знаний о системе языка, как лингвистического явления, и национальных особенностей страны изучаемого языка.

Таким образом, для формирования у школьников лингвистической, коммуникативной, страноведческой компетенций вне языкового окружения необходимо:

- 1) организовать активную устную практику для каждого ученика;
- 2) предоставить учащимся возможность мыслить, решать коммуникативные задачи, акцентировать внимание на содержании своего высказывания;
- 3) знакомить учащихся со страноведческой тематикой, искать способы включения их в практическое познание особенностей функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранным языкам заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся [Шевцова, 2015, с. 8].

В рамках вопроса реализации лингвострановедческого подхода в обучении каждый учитель сталкивается с

проблемой отсутствия мотивации и интереса со стороны учащихся. Эти негативные факторы привели педагогов к поиску технологий и методов, позволяющих эффективно организовать процесс обучения и найти применение творческим способностям обучающихся.

Метод проектов в большей степени, по сравнению со стандартными методами обучения, знакомит учащихся со страноведческой тематикой, включает учащихся в активный диалог культур; позволяет обучить детей умению получать знания через свою деятельность [Головань, 2016, с. 5]. Использование проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе по английскому языку также является одним из требований современного ФГОС, т.к. ученики должны быть готовыми к совместному творчеству, уметь работать в команде, достигать в совместном труде намеченных результатов, а к этому эффективно готовит проектная деятельность.

Все указанные обстоятельства и аргументы обуславливают выбор темы выпускной квалификационной работы.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что в практическом плане формирование лингвострановедческой компетенции на уроке английского языка направлено на реализацию основной цели обучения иностранному языку в средней школе, т.е. формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что невозможно без обучения учащихся нормам адекватного речевого поведения, фоновым знаниям о стране изучаемого

языка.

Использование именно проектного метода для достижения более эффективных результатов исследования был выбран поскольку, в большей степени, способствует формированию основных общеучебных компетенций учащегося среднего звена (на примере учащегося 8 класса), среди которых стоит выделить умение работать в группах, учитывая мнение каждого ее участника, выступать на публике, выражать и аргументировать свою точку зрения и т.д.

Цель данного исследования состоит в научном обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке методических рекомендаций по использованию проектного метода в процессе реализации лингвострановедческого подхода на уроках английского языка на средней ступени обучения.

Объектом исследования является процесс формирования лингвострановедческой компетенции на уроках английского языка в 8 классе.

Предметом исследования является методика формирования лингвострановедческой компетенции на уроках английского языка в 8 классе.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: реализация лингвострановедческого подхода будет эффективной, если на уроках английского языка использовать проектную деятельность, которая будет удовлетворять следующим условиям:

- проектная деятельность будет соответствовать

требованиям ФГОС;

- проектная деятельность будет носить регулярный характер;

- языковой и речевой материал проекта будет соответствовать уровню обученности учащихся;

- содержание проекта будет интересным для учащихся;

- проект будет построен на лингвострановедческом материале;

- учитель будет использовать специально разработанные методические рекомендации.

Цель, объект, предмет и гипотеза определили следующие основные **задачи** исследования:

- 1) проанализировать различные исследования методистов, психологов, педагогов по данной проблеме;

- 2) охарактеризовать роль и значение проектного метода в формировании лингвострановедческой компетенции на средней ступени обучения;

- 3) уточнить психолого-педагогические, возрастные особенности учащихся среднего школьного возраста, с точки зрения эффективности организации проектной деятельности;

- 4) экспериментально проверить эффективность разработанных методических рекомендаций по использованию проектной деятельности в реализации лингвострановедческого подхода.

В ходе исследования были использованы следующие **методы исследования:**

1. Изучение и критический анализ методической, педагогической и психолого-лингвистической литературы.
2. Опрос, анкетирование, беседы с учащимися и с учителем.
3. Экспериментальное обучение.
4. Математические методы сбора и обработки информации.

Теоретическую базу исследования составляют:

- научные разработки в области содержания обучения и его компонентного состава (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Б.А. Лапидус, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, В.М. Филатов, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин и др.);

- исследования, посвященные лингвострановедческому компоненту в обучении (О.С. Ахманова, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, В.Г. Костомаров, С.А. Могилевцев, И.И. Халеева и др.);

- труды, посвященные проектному методу в рамках реализации лингвострановедческого подхода (О.И. Барменкова, И.А. Зимняя, И.И. Петричук, Е.С. Полат, М.С. Трубицына, А.Н. Финогенова и др.);

- научные разработки в области психолого-педагогических и возрастных особенностей учащихся 8 класса (Л.С. Выготский, И. Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, А.А. Реан и др).

Основные этапы исследования:

Первый этап (2016-2017) – теоретический – анализ научной методической литературы по теме исследования.

Выявление состояния изучаемой темы, опыта разработки проектной деятельности в реализации лингвострановедческого подхода, описанного в педагогической и методической литературе.

Второй этап (2018-2019) – практический – анализ опыта реализации проектной работы на уроке английского языка, описанного в методической литературе; разработка проектной работы на уроке английского языка в рамках формирования лингвострановедческой компетенции учащихся; апробация разработанного проекта в 8 «Б» классе МБОУ г. Мурманска «Гимназия № 6» в октябре-мае 2018-2019 учебного года.

Третий этап (2019) – заключительно – обобщающий: систематизация и обобщение результатов исследования, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Теоретическая значимость работы заключается:

1) в систематизации подходов исследователей к определению понятия лингвострановедческого подхода в обучении английскому языку;

2) в уточнении и обосновании специфики реализации лингвострановедческого подхода через использование проектного метода;

3) в разработке методических рекомендаций по использованию проектного метода в реализации лингвострановедческого подхода на уроках английского языка в 8 классе.

Практическая значимость заключается в разработке проекта на основе текста лингвострановедческой направленности.

Данные материалы могут быть использованы для разработки аналогичных проектов учителями английского языка, студентами-практикантами, а также в системе дополнительного образования и высшей школы. Основные положения, выводы и методические рекомендации данного исследования могут быть использованы в курсе «Методика обучения иностранным языкам» для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавриата.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность обучения лингвострановедческому компоненту, как составляющей части содержания обучения иностранному языку, зависит от современных методов и форм работы.

2. Внедрение проектного метода на уроке иностранного языка способствует реализации лингвострановедческого подхода в обучении, содействуя формированию межкультурной коммуникативной компетенции и становлению вторичной языковой личности учащегося.

Базой нашего исследования послужило МБОУ г. Мурманска «Гимназия №6», 8 «Б» класс.

Достоверность полученных результатов определяется использованием различных источников, применением методов исследования, адекватных целям и задачам работы.

Апробация результатов исследования. Основные пункты исследовательской работы были изложены и представлены в виде научных статей и докладов. Работы были опубликованы в рамках Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ педагогов, студентов и учащихся «Наука. Инновации. Творчество», г. Барнаул, апрель 2019 г.; Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы современного иноязычного образования», г. Армавир, декабрь 2018; Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты», г. Пушкин, апрель 2018 г.; Международного конкурса научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов «В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения», г. Чебоксары, март 2018 г.

Помимо этого, апробация результатов исследовательской работы была изложена в докладе на научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов Социально-гуманитарного института ФГБОУ ВО «МАГУ» «Молодая наука Заполярья» в секции «Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков» (22-30 апреля 2019 г.), по результатам которой работе было присуждено I место и подготовлена научная статья к публикации.

Структура выпускной квалификационной работы определяется ее целью и задачами и состоит из введения,

2-х глав (теоретической и практической), выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

1.1 Определение методического понятия «содержание обучения» применительно к изучению английского языка

Одной из самых актуальных проблем в методике преподавания иностранного языка является вопрос содержания обучения иностранному языку. Данный компонент общеметодических основ обучения имеет взаимосвязь с социальным заказом общества, то есть неразрывно связан с его развитием, с историческими преобразованиями, поскольку со временем менялись как цели, так и содержание обучения. Социальный заказ общества всегда определял специфику работы школы и преподавание отдельно взятого предмета. В ходе переосмысления значимости и роли иностранного языка в обществе, акцент в содержании обучения перемещался с овладения языковыми аспектами на основе грамматико-переводных методов на формирование межкультурной коммуникативной компетенции учащихся [Щербакова, 2012].

В широком смысле под содержанием обучения иностранному языку понимается совокупность тех знаний, умений и навыков, которые учащиеся должны освоить, чтобы уровень владения иностранным языком соответствовал целям и задачам не только учебного заведения, но и всего процесса обучения [Лapidус, 1986, с. 5].

Содержание обучения представляет собой методически отобранный и организованный учебный материал, необходимый в процессе обучения. Данный отбор осуществляется посредством общедидактического представления о структуре и компонентах содержания образования [Филатов, 2004, с.150].

Содержание обучения с точки зрения современной методики обучения иностранным языкам, как отечественной, так и зарубежной, рассматривается как постоянно развивающаяся и изменяющаяся категория, включенная в процесс обучения. При этом в содержание обучения любому предмету включается не только то, что эксплицитно выражено или наглядно представлено учителем или учеником, но и психические процессы, протекающие в ходе мыслительной активности. Таким образом, содержание обучения составляет все то, что вовлекается в деятельность учителя, учебную деятельность ученика, учебный материал, а также процесс его усвоения [Гальскова, 2003, с.86].

Несмотря на многочисленные методологические исследования в области содержания иноязычного

образования, вопросы определения понятия «содержание обучения иностранным языкам», его компонентного состава продолжают оставаться спорными.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин трактуют содержание обучения как «базисную категорию методики; совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения» [Азимов, 2009, с. 282]. Эта довольно обширная трактовка понятия также подразумевает, что в основе содержания обучения иностранного языка лежат приобретение речевых навыков и умений, что немаловажно, учитывая основную цель обучения на современном этапе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

А.Н. Щукин использовал похожее определение «содержания обучения иностранного языка», а именно те действия, в результате которых приобретаются знания о единицах языка, формируются речевые навыки и умения. Однако А.Н. Щукин включает в определение термина его предметную сторону, в которую входят сферы, темы и ситуации общения, используемые на уроках иностранного языка. Сфера общения – это область коммуникации, где разнообразные ситуации, темы и языковой материал используются с целью раскрытия их содержания. При этом речь идет о концентрическом рассмотрении предлагаемых тем, что означает возможность включения в учебный процесс одной и той же темы на каждом последующем этапе обучения при их углублении и расширении [Щукин, 2004, с. 142-143]. В. Л. Скалкин выделяет восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-

трудовую, социально-культурную, общественной деятельности, административно-правовую, зрелищно-массовую, игр и развлечений. Разумеется, на уроках по иностранному языку используются далеко не все сферы, в большинстве это социально-культурная, социально-бытовая и другие сферы [Скалкин, 1981, с. 12-13].

Известные ученые-методисты, такие как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов в своих работах делают акцент на том, что не существует единого определения, которое могло бы в полной мере отразить различные аспекты рассматриваемого методического понятия и быть принятым всей научной методической общественностью.

И.Л. Бим дает обширное определение содержания обучения, понимая его как сложное диалектическое единство взаимодействия учебного материала и процесса обучения [Бим, 1977, с. 180]. С.Ф. Шатилов определяет данный термин в дидактике, где содержание обучения рассматривается как языковой материал, который необходимо усвоить, а также необходимые знания, умения и навыки. Отбор содержания обучения, по мнению ученого, зависит от доступности содержания для усвоения и реализации практической цели обучения [Шатилов, 1986, с. 55]. Так происходит, поскольку первоначально методисты полагали, что под содержанием обучения следует понимать только языковой материал (лексический, грамматический и фонетический), на основе которого формируются умения и навыки. Очевидно, что языковой материал играет

немаловажную роль в содержании обучения, однако он не является самоцелью, а лишь способствует развитию говорения и чтения.

И.Л. Бим предлагает различать понятия «содержание учебного предмета» и «содержание обучения», поскольку первое понятие уже содержит в себе все то, что следует понимать под содержанием обучения. Подобный подход в методике не считается удачным, поскольку в первом случае подчеркивается то, чем учат и на базе чего производят обучение, а во втором – сам процесс [Бим, 1977, с. 182].

Е.И. Пассов в своей работе предлагает заменить понятие «содержание обучения иностранному языку» на «содержание иноязычного образования» и считать понятия «содержание иноязычного образования» и «иноязычная культура» одним целым [Пассов, 2010, с. 60]. Несомненно, изучение иностранного языка становится невозможным без фоновых знаний о стране изучаемого языка, ее традиций, нравов, территориальных особенностей, что позволяет согласиться с мнением методиста о равенстве понятий «содержание иноязычного образования» и «иноязычная культура». Однако, что касается «содержания обучения иностранного языка» и «содержания иноязычного образования», то эти понятия следует разграничивать, ввиду того, что первое является необходимым компонентом для реализации последнего, которое, в свою очередь, представляет собой полученный в итоге результат.

Как видно из вышесказанного, определений исследуемого нами термина в методике большое

количество, что указывает лишь на то, что такое разнообразие вызвано сложностью раскрытия компонентного состава содержания обучения иностранным языкам, его многоаспектностью, динамичностью, временной и ситуативной изменчивостью и культуросообразностью, выступающими его основными характеристиками. Тем не менее, во всех определениях исследуемого термина есть сходные черты, а именно во главе ставится вопрос: «чему научить и что преподнести учащимся, чтобы сформировать необходимые в дальнейшем при решении коммуникативных ситуаций знания, умения и навыки» [Чернышов, 2014, с. 204].

Мы придерживаемся точки зрения Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, поскольку их определение наиболее точно отражает суть данного методического понятия.

Помимо сложностей с формулировкой адекватного и наиболее развернутого определения содержания обучения иностранного языка, существуют проблемы, связанные с его отбором. В.М. Филатов выделяет индуктивно-коммуникативный метод отбора языкового материала в рамках обучения устной речи, поскольку необходим комплексный отбор учебного материала, предполагающий как лингвистический, так и социокультурный аспекты. При этом процесс отбора языкового материала следует начать с коммуникативных и речевых единиц, а затем завершать на языковом уровне. Причем на каждом из уровней должны действовать свои правила отбора [Филатов, 2004, с. 152-153].

Н.Д. Гальскова исследуя вопрос отбора содержания обучения предлагает учитывать традиционный и антропологический принципы, говоря о том, что между ними есть значительное различие: традиционный принцип подразумевает «вопрос» как исходную единицу, т.е. важным становится где и о чем говорят, читают, пишут. В рамках антропологического принципа, предмет общения отодвигается на второй план, а существенным становится вопрос о том, почему у ученика возникает потребность в общении.

Разумеется, наиболее актуальным и важным с точки зрения современного подхода к процессу обучения иностранному языку является второй подход, поскольку подразумевает личностно-ориентированный подход в образовании как применительно к иностранному языку, так и в целом. Антропологический принцип содержания ставит в центр интересы и потребности учащихся, что позволяет использовать иностранный язык в качестве средства общения, что, в свою очередь позволяет достигать основной цели обучения иностранному языку и создать устойчивую мотивацию на его изучение в условиях, приближенных к естественным.

Антропологический принцип предусматривает отбор содержания обучения иностранному языку в виде коммуникативно-направленных учебных материалов, личностно-ориентированного содержания, аутентичного коммуникативного ядра [Филатов, 2004, с. 162-163].

Поскольку содержание обучения призвано стимулировать интерес и положительное отношение учащихся к иностранному языку, то содержательные, а не языковые аспекты обучения предмету должны быть ведущими. В этом смысле ориентация на сферы интересов ученика в каждый конкретный возрастной период его жизни при отборе предметного содержания обучения существенным образом будет влиять на мотивационно-побудительную сферу его личности и раскрывать ему на практике значимость изучения языка, побуждать к постоянному совершенствованию своих знаний и умений, к их практическому использованию [Гальскова, 2003, с. 87-89].

Формулируя общие принципы отбора содержания обучения, акцент делается на основе двух, первый из которых заключается в таком построении учебного материала по иностранному языку, который в дальнейшем будет использоваться в учебно-речевых ситуациях. Второй принцип основан на доступности содержания обучения для его усвоения. Иными словами, необходимо учитывать возможности учащихся при отборе материала, не завышая последнего, что в противном случае приведет к нарушению данного принципа.

Другие противоречия в данном вопросе связаны с выделением компонентов содержания обучения иностранного языка. В методических источниках компонентный состав содержания обучения иностранному языку трактуется по-разному.

Большинство методистов, такие как В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, склоняются к тому, что в составе содержания обучения должны рассматриваться четыре аспекта: знания, т.е. познавательная деятельность; знания, умения, навыки (репродуктивная деятельность); творческая деятельность; эмоционально-личностное отношение учащихся [Чернышов, 2014, с. 204].

Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова выделяют три основных компонента содержания обучения: лингвистический, психологический и методологический.

Поскольку методика преподавания иностранных языков занимается не просто общими вопросами преподавания, а преподаванием иностранных языков, очевидно, что в определении содержания обучения данному предмету она опирается на исследования лингвистики – базовой для методики преподавания иностранных языков науки об общих законах строения и функционирования языка.

Лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала:

- языкового (лексического, грамматического, фонетического);
- речевого;
- социокультурного.

Социокультурный отбор материала напрямую связан со страноведческим. Учащиеся овладевают знаниями социального и речевого поведения носителей языка, их

обычаев, культуры и т.д. Формирование такого компонента проводится в рамках диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира, что в последующем способствует межкультурному взаимопониманию.

Психологический компонент содержания обучения иностранному языку сводится к тому, чтобы определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям. Важную роль в овладении иностранным языком играют мыслительные процессы, поэтому большинство методистов говорят об осознанном овладении операциями с языковым материалом с помощью способности к анализу и синтезу, что способствует наиболее прочному запоминанию и формированию необходимых навыков и умений.

Сущность методологического компонента содержания обучения сводится к тому, что в процессе обучения учитель предлагает ученикам определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы. В понятие методологического компонента содержания обучения различным аспектам языкам и видам речевой деятельности входит обучение различным приемам работы с лексикой, грамматикой, фонетикой, различными типами словарей и справочников, а также приемам работы с текстом [Рабинович, 1991, с. 39-43].

Е.Н. Соловова поддерживает рассмотренный выше подход к выделению компонентного состава содержания обучения, подчеркивая также, что критерии отбора, как

правило, сочетают в себе интересы и потребности учащихся, их возраст, общий уровень образованности, а также уровень владения языком [Соловова, 2006, с. 17-18].

С.В. Чернышов не соглашается с подобным выделением компонентов структуры содержания обучения иностранным языкам, так как методологический компонент, по мнению автора, является частью психологического компонента, который, в свою очередь, содержит технологический субкомпонент, включающий организацию самостоятельной работы, а также умение пользоваться учебно-методической литературой, словарем, иллюстративным материалом, то есть те умения и навыки, составляющие основу учебной компетенции [Чернышов, 2014, с. 207].

Кроме того, Е.И. Пассов также отмечает, что использование термина «методологический» применительно к компонентному содержанию обучения является ошибочным, поскольку методология – это, прежде всего, наука о методах научного познания, и она не может выступать в качестве составляющей содержания обучения иностранному языку, «являясь явлением более высокого порядка» [Пассов, 2010, с. 58].

Н.Д. Гальскова, при рассмотрении понятия «содержание обучения иностранного языка», включает следующие основные компоненты:

1. Сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации, в которых осуществляется та или иная коммуникация, социальные роли, речевой материал.

2. Языковой материал, организация его оформления и навыки оперирования им.

3. Комплекс речевых умений, которые являются характеристикой уровня учащихся в практическом овладении иностранным языком, т.е. как средством общения.

4. Система знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [Гальскова, 2003, с. 86-95].

Современный этап развития системы обучения иностранному языку диктует необходимость привести содержание обучения в соответствие с этапами и условиями обучения. Для старшеклассников английский язык должен стать надежным средством приобщения к научно-техническому прогрессу, средством удовлетворения познавательных процессов. Таким образом, в самом содержании обучения должны быть заложены механизмы, раскрывающие возможность практического использования изучаемого языка.

А.Н. Щукин в качестве компонентов содержания обучения иностранному языку предлагает включать:

- средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие);
- навыки и умения, которые формируются у учащегося в процессе обучения, что в дальнейшем предоставит возможность использования языка, как средства общения;

- сферы, темы общения, в рамках которых может реализоваться содержание обучения;

- культуру, являющуюся материальной основой содержания обучения [Щукин, 2004, с. 122].

Очевидно, что последние два подхода к выделению компонентов содержания обучения во многом сходятся. Методисты схожи во мнениях относительно важности выделения сфер общения, социокультурного компонента, а также знаний, умений, навыков, позволяющих пользоваться языком как инструментом общения.

Р.К. Миньяр-Белоручев включает в компонентный состав содержания обучения иностранному языку:

- языковой и речевой материал;
- понятие о способах и приемах речевой деятельности;

- лексический фон;
- тематический материал;
- национальную культуру [Миньяр-Белоручев, 1990, с. 42-43].

Примечательно, что, указывая компонентный состав содержания обучения, методист выделяет национальную культуру и лексический фон. Последний указывает на необходимость усвоения не только лексического значения, но и дополнительной информации, связанной со словом. Знание национальной культуры призвано расширить само понятие содержания обучения, выводя его за рамки обучения видам речевой деятельности и формирования

навыков, затрагивая знания культуры и особенностей страны изучаемого языка.

Таким образом, включение Р.К. Миньяр-Белоручевым таких компонентов содержания обучения, как лексический фон и национальная культура в аспекте эмоционально-концептного подхода указывает на необходимость выхода иноязычного образования за пределы понятийной системы изучаемого языка, его расширения в сторону национально-культурных смыслов.

С.Ф. Шатилов в качестве компонентов содержания обучения иностранному языку выделяет:

- языковой материал;
- образование и употребление языковых явлений;
- навыки и умения, обеспечивающие владение различными видами речевой деятельности;
- тексты и тематическую направленность;
- эмоционально-эстетический аспект.

Последний компонент имеет место не у всех исследователей, занимающихся вопросом содержания обучения иностранного языка, хотя и играет значительную роль. Сам С.Ф. Шатилов не акцентирует внимание на интерпретации данного аспекта, но выделяя его, доказывает, что формирование черт политкультурной языковой личности учащегося невозможно без эмоционально-эстетического аспекта [Шатилов, 1986, с. 51-52].

Очевидно, что факт отсутствия выделения эмоционального компонента в содержании обучения

иностранным языкам обусловлен его «размытостью» по всей структуре содержания (как и в ситуации с таким компонентом, как культура). Между тем необходимость обособленного выделения эмоционального компонента в нем обусловлена потребностью системного и полного представления эмоционального знания о иноязычной культуре на занятиях по иностранному языку с целью формирования у него эмоционального интеллекта, обеспечивающего возможность адаптации к условиям иноязычной действительности [Чернышов, 2014, с. 208].

Следует также отметить, что Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез отмечают, что «в методических интерпретациях содержания обучения иностранным языкам опыт эмоционального отношения подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимися действий своих речевых партнеров, его восприятием изучаемого языка как учебного предмета. Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде» [Гальскова, 2006, с. 124].

Говоря об эмоционально-эстетическом аспекте, выделенным С.Ф. Шатиловым, ученый указывает на политкультурную языковую личность. Здесь важно отметить, что политкультурное образование представляет собой сохранение собственной социально-культурной идентичности, а также понимание и принятие ценностей и

особенностей других культур, что говорит о необходимости изучения иностранного языка как феномена национальной культуры другого народа [Сидакова, 2014, с. 201].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного относительно понятия «содержание обучения» применительно к изучению иностранного языка, являясь одной из основных категорий методики наряду с целями, средствами и принципами обучения иностранного языка, содержание обучения играет значительную роль. Данная область методики была исследована многими учеными-методистами, но все же существуют некоторые спорные, дискуссионные аспекты. Тем не менее, проанализировав различные подходы к интерпретации, выделение компонентного состава, многие ученые склонны говорить о системе национально-культурных особенностей, или лингвострановедении, при изучении иностранного языка в рамках содержания обучения, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

1.2 Понятие «лингвострановедческой компетенции» в рамках реализации лингвострановедческого подхода в обучении английскому языку

Модернизированное обучение иностранному языку в современном мире трактуется, прежде всего, как инновационное преподавание, организованное на основе принципов коммуникативного характера, целью которого является обучение иноязычному общению. Особенности модернизированного подхода к обучению иностранным языкам наиболее четко выражаются в положениях,

отражающих существенные закономерности учебной деятельности, и приобретают статус принципов обучения: коммуникативная направленность обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка; ситуативная организация процесса обучения; новизна и информативность учебного материала [Сидакова, 2014, с. 201].

Пристальное внимание в современной методике обучения иностранным языкам акцентировано не просто на формирование коммуникативной компетенции учащихся, а на создание тех реальных условий, которые необходимы для ее успешного осуществления. Все это происходит ввиду активного развития международного сотрудничества, связей, предполагающих практическое знание иностранных языков. Тем не менее, формирование иноязычной коммуникативной компетенции при необходимых условиях невозможно без усвоения внеязыковой информации, содержащей основные сведения о культуре, традициях и нравах жителей страны изучаемого языка. Конечная цель обучения иностранным языкам предполагает не только владение языковыми навыками (фонетико-лексико-грамматическими), но и знание аспектов, касающихся жизненного уклада, культуры другой страны, поскольку подобные знания необходимы для успешного взаимопонимания, общения представителей разных культур и стран. Основная проблема заключается в том, что партнеры по общению зачастую могут испытывать трудности, связанные с особенностями иной

лингвокультурной общности, даже при явной заинтересованности участников коммуникативной ситуации друг к другу. Восприятие характерных черт представителей иностранной культуры сквозь собственные национальные особенности приводит к недостаточному накоплению знаний касательно исторически сложившихся национально-культурных устоев того или иного народа [Кубанев, 2014, с. 71-79]. Заметные различия в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяются различающимися материальными и духовными условиями жизни народов и стран, особенностями их истории, развития, культуры, общественно-экономического строя, политической системы и т.п. [Мащенко, 2008].

В данном случае речь идет о так называемом социокультурном компоненте, о котором шла речь в предыдущем параграфе относительно содержания обучения иностранному языку. Среди компонентов содержания обучения, ведущими отечественными методистами были выделены сферы общения, темы, в ходе которых осуществляются коммуникативные задачи, а также непосредственно сам языковой материал, на основе которого и происходит формирование необходимых навыков и умений, находящих свое применение в решении речевых ситуаций на уроке иностранного языка. Было выяснено, что содержание обучения на современном этапе невозможно без изучения культуры, традиций, нравов,

социально-политических особенностей страны изучаемого языка.

Многие исследователи данной области выделяют два подхода к изучению культурных особенностей страны в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический.

В основе обществоведческого подхода, по мнению Г.Д. Томахина [Томахин, 1988, с.13], лежит дисциплина, традиционно связанная с изучением любого иностранного языка. Страноведение в этом случае трактуется в качестве комплексной учебной дисциплины, включающей в себя различные сведения о культурных и национальных особенностях страны изучаемого языка. В отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка фрагментального характера и определяется как дисциплина в системе географических наук, занимающихся комплексным изучением материков, стран, крупных районов.

Филологический подход к изучению культурных особенностей страны предполагает решение нескольких задач:

1. Культуроведческая информация непосредственно связана с изучением единиц языка. Однако основной задачей в данном случае является изучение культуры.
2. Восприятие языковых единиц происходит на фоне того образа, который присутствует в сознании представителя иного языка и культуры. Здесь, согласно

исследованию Г.Д. Томашина [Томашин, 1988, с.14], «речь идет об образе, сформулированном на базе национально-кодифицированных ассоциаций, исключая индивидуальные, личностные».

При этом образ, на котором строится семантика слова, фразеологической единицы и т.д., создается во время процесса работы учащегося над этим значением языковой или речевой единицы и возникает уже во всей полноте, когда учащийся непосредственно сталкивается с этой единицей. При таком подходе к работе в изучении иностранного языка, к работе над национально-культурным компонентом семантики, значения на первый план изучения выдвигается именно язык. И лингвострановедческая компетенция призвана обеспечить коммуникативную компетенцию, что, предполагает оперирование аналогичными образами в сознании говорящего и слушающего так, как это происходит при общении между собой носителями одного и того же языка и одной и той же культуры.

Таким образом, в условиях современности формирование полноценно-развитой личности невозможно без развития его лингвострановедческой компетенции, которая способствует развитию мировосприятия, осознанию национальных ценностей средствами иностранного языка [Дейкова, 2015, с. 344].

Отсюда вытекает закономерный вывод о необходимости использования лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку. Следовательно,

особую важность приобретает лингвострановедческий компонент при обучении.

Первыми отечественными учеными, занимающимися проблемами в области исследования лингвострановедческого компонента в обучении, являлись Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. В своей работе они также рассматривают понятие «компетенция», определяя его как совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения иностранного языка. Акцентируя внимание на определении «коммуникативной компетенции», формирование которой является основной целью обучения иностранного языка в современной методике, состоящей также из ряда компонентов, в том числе из социокультурной компетенции, они приходят к выводу, что в ее структуру, помимо всего прочего, входит и «лингвострановедческая компетенция», т.е. совокупность тех фоновых знаний и умений, которые позволят достигнуть взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения [Верещагин, 1980, с. 120-122].

Понятие «лингвострановедческой компетенции» находит также свое отражение в словаре Е.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которое они определяют, как знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации [Азимов, 2009, с. 128].

Следует также разграничивать понятия «лингвострановедческая компетенция» и «лингвострановедческие знания», поскольку, по мнению С.А. Могилевцева, лингвострановедческие знания – это фоновые знания, стоящие за национально маркированными лексическими единицами, которые, в свою очередь и составляют основу формирования лингвострановедческой компетенции [Могилевцев, 2002, с. 6].

Таким образом, по мнению методистов, понятие «лингвострановедческой компетенции» является компонентом формирования иноязычной коммуникативной компетенции как основной цели обучения иностранного языка. Формирование лингвострановедческой компетенции решает следующие задачи: воспитание толерантного отношения к национальным поведенческим стереотипам, понимание ценностных ориентаций и форм мышления того или иного языкового сообщества.

Таким образом, все современные методические исследования базируются на лингвострановедческом подходе в обучении иностранному языку, т.е. методической дисциплине, реализующей практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции. Иными словами, термин «лингвострановедение» подчеркивает, что это направление предполагает изучение страноведческих факторов с опорой на язык. Однако, данные понятия следует различать: лингвострановедение, в отличие от

страноведения, предполагает, что данное явление имеет двойную природу, а именно, с одной стороны, обучает языку, а с другой – дает сведения о стране изучаемого языка [Дейкова, 2015, с. 345].

Опираясь на лингвострановедческую теорию слова, предметом лингвострановедения является специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения [Венгер, 1990, с.77].

Основной целью лингвострановедения является понимание учащихся национально-культурных особенностей другой страны, а именно передача знания культуры, или фоновых знаний, способствующих полному раскрытию значения высказывания и его адекватному пониманию в акте коммуникации [Зарытовская, 2015, с. 4].

По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, предметом лингвострановедения можно считать такие национальные реалии, как фоновая и безэквивалентная лексика, нашедшие свое отражение в языке [Верещагин, 1983, с. 6].

Кроме того, лингвистическое обоснование страноведческого аспекта в обучении составляет задачу страноведчески ориентированного языкознания. Такой тип языкознания изучает единицы языка и речи с денотативной направленностью на явления, типичные для страны и

народа, проживающего там, и не свойственного стране и народу учащихся.

К единицам, обладающим национально-специфическим содержанием, относятся лексемы, речевые элементы, в том числе переменные словосочетания и предложения, микро и макротексты. Страноведческая значимость данных единиц выступает в тех случаях, когда весь план содержания иноязычной единицы отражает явление социально-экономической, культурной, общественно-политической сторон жизни народа. Таким образом, к предмету страноведческой лингвистики принято относить обозначение специфических реалий внеязыковой действительности страны изучаемого языка [Мащенко, 2008].

Словарные единицы с национально-специфическим лексическим фоном принято называть фоновой лексикой. В рамках раскрытия содержания понятия «лингвострановедение», неоднократно упоминалось о фоновых знаниях, которые, в свою очередь, и являются объектом исследуемого нами термина.

О.С. Ахманова подразумевает под фоновыми знаниями некий общий фонд, позволяющий понимать друг друга на одном языке, а также знание реалий, т.е. основы языкового общения [Ахманова, 2004, с. 498].

В широкой трактовке, фоновые знания представляют собой те знания, которые имеются у участников коммуникации в момент общения. Безусловно, это знания, которые могут подразделяться на региональные,

локальные, сведения, которыми располагают члены какой-то социальной группы и т.д. Тем не менее, они играют важную роль в данном вопросе, поскольку связаны с национальной культурой.

Трудность отбора фоновых знаний заключается в том, что же все-таки можно отнести к значимым фоновым знаниям. Главным условием отбора здесь является их общеизвестность в естественной языковой среде. Тем не менее, во-первых, необходимо учитывать, что зачастую даже сами носители языка владеют не всем объемом фоновых знаний, а во-вторых, исследователь иноязычной культуры должен уметь определять способы выявления фоновых знаний в аутентичных текстах, разумеется тех, что знакомы самим носителям иностранной культуры [Дегиль, 2012, с. 29].

Ценность лингвострановедческих материалов, исходя из объекта лингвострановедения, состоит в том, что они отражают «наивную картину мира» другого этноса, складывающуюся веками и отражающую его менталитет. «Наивная картина мира», запечатленная в языке одного народа, может в чем-то совпадать с «наивной картиной мира» другого народа или этноса, но и обязательно отличается в каких-то аспектах. Совпадение концептов культуры не менее интересны, чем контрасты, поскольку и тот и другой могут быть объектом лингвострановедения [Афинская, 2013, с. 41].

Таким образом, исходя из анализа определения и содержания лингвострановедения, происходит

формирование так называемой «вторичной языковой личности», термин, введенный еще в 1990-х гг. И.И. Халеевой. «Переводя язык в статус «не чужого», мы ставим задачу формирования черт вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [Халеева, 1995, с. 278]. В настоящее время формирование «вторичной языковой личности» считается стратегической целью обучения иностранного языка, показывающая также его эффективность, поскольку таким образом достигается и основная цель изучения иностранного языка, на которую опирается весь учебный процесс – формирование коммуникативной компетенции.

Н. Д. Гальскова трактует понятие «вторичной языковой личности», как личности, способной быть эффективным участником межкультурной коммуникации, под которым и понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Под этим подразумевается, что учащийся на уроке иностранного языка должен ощущать себя частью социокультурного общества носителей другого языка, распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей и правил. Именно такие условия дадут возможность освоения иностранного языка в полной мере, предоставляя обучаемому право быть полноценным

участником межкультурной коммуникации [Гальскова, 2003, с. 48-49].

Таким образом, можно утверждать, что лингвострановедческому подходу при обучении иностранного языка присущи следующие компоненты:

- основные фоновые знания типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности;

- умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения;

- знание лексических единиц с национально-культурным компонентом значения и умение адекватно их применить в ситуациях межкультурной коммуникации;

- комплекс профессионально-педагогических умений, позволяющих наиболее эффективно обучать иностранному языку, как средству межкультурного общения [Малько, 2015, с. 225].

Таким образом, в современных условиях преподавание иностранного языка в образовательном процессе рассматривается не только как орудие познания и коммуникации, но и как путь, по которому учащийся «проникает» в менталитет определенной нации. В то же время, язык позволяет осознать своеобразие собственной народной самобытности. Иноязычное образование обладает рядом особенных преимуществ в плане обогащения интеллектуальной и эмоциональной сфер учащихся, а именно возможностью развития и совершенствования

индивидуальности в диалоге культур. С одной стороны, оно связано с обогащением картины мира, формированием диалогического отношения к особенностям иного мировоззрения, иных ценностей. С другой стороны, познающий чужую культуру лучше и глубже постигает свою собственную, в большей степени осознает себя ее носителем. По образному выражению М.М. Бахтина, «культура лежит на границах» [Шарафутдинов, 2008, с. 231-232].

Исходя из всего вышесказанного, лингвострановедческий аспект на уроках иностранного языка приобрел актуальность в силу приобщения учащихся к материальной и духовной культуре другого народа. Акцент на подобный аспект на уроках английского языка влияет на развитие интереса, мотивации на изучение языка, ведет к осознанности приобретения знаний по иностранному языку со стороны обучаемых. Рассматривая мотивацию как важнейшую предпосылку овладения языком, обеспечивающую его результативность, следует учитывать тот факт, что это есть часть субъективного мира обучающегося, которая определяется его личными побуждениями и потребностями. Знание и правильное использование мотивов, направляющих развитие личности, является основой педагогического процесса, на что также влияют психологические и возрастные особенности учащихся среднего звена, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика учащихся подросткового возраста

Подростковый возраст охватывает период от 11 до 15 лет и является самым трудным и ответственным этапом не только полового созревания, но и, что также немаловажно, психологического развития и совершенствования личности ребенка. Данный возрастной период требует особого внимания со стороны родителей, учителей, поскольку происходит переход от младшего подросткового возраста, что, несомненно находит свое отражение в поведении подростка. В его поведении можно наблюдать существенные изменения, видимые как в школе, так и дома; ребенок все чаще относится к себе как к взрослому и самостоятельному человеку [Кулагина, 1998, с. 160].

Подобное чувство взрослости проявляется в желании подростка, чтобы все окружающие относились к нему не как к маленькому, а на равных. Разумеется, с физической, социальной и психологической точки зрения рано говорить о достаточно сформированной взрослости, готовности к жизни в качестве ее равноправного участника. Тем не менее, подростку важно отстоять свою позицию уже «взрослого сформировавшегося во всех отношениях» человека, доказать свое равноправие, что в дальнейшем зачастую приводит к конфликтным ситуациям [Кулагина, 1998, с. 144-145].

Говоря об интеллектуальной сфере развития личности ребенка данной возрастной группы, у него продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление,

подросток владеет такими операциями, как классификация, логика, аналогия, обобщение, что позволяет ему рассуждать, строить, доказывать или опровергать гипотезы и суждения и т.д.

Активное развитие абстрактно-логического мышления, продолжающееся в данном возрасте, предполагает не только расширение интеллектуальной сферы личности ребенка, но и выражения потребности с его стороны в стремлении затеять спор на уроке об устройстве мироздания, отвлеченных предметах, философских проблемах [Реан, 2002, с. 326-327].

Выдающийся советский психолог и педагог Л. С. Выготский также акцентировал пристальное внимание на формирование мыслительной деятельности в подростковом возрасте. Он считает, что основой в этом развитии должно стать усвоение процесса образования понятий, что в свою очередь способно привести к высшей форме интеллектуальной деятельности, а также новым способам поведения подростка. По мнению Л. С. Выготского, мышление подразумевает одновременно понимание действительности, понимание других и, что немаловажно, понимание себя [Выготский, 1982, с. 67].

Именно интеллектуальная сфера развития учащихся, достигших подросткового возраста, претерпевает наиболее значительные изменения в формировании психических познавательных процессов. Развитие интеллектуальных и познавательных процессов в данном возрасте имеет две важные стороны, которые нужно принимать во внимание в

совокупности: количественная сторона характеризуется возможностью подростка справляться с различного рода интеллектуальными задачами эффективнее, легче, с минимальными временными затратами, в то время как качественная сторона предполагает положительные изменения в структуре мыслительных процессов, когда на первое место выдвигается то, каким образом учащийся решает ту или иную задачу, а не сама задача, требующая решения [Реан, 2002, с. 334].

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что именно этот период характеризуется не только формированием навыков абстрактно-логического и теоретического мышления, у подростка активно развивается логическая память и восприятие, что наблюдается по мере усложнения и увеличения объема информации, которую необходимо заучить. Например, при подготовке к пересказу текста, учащиеся не заучивают его путем многократных повторений, а преобразуют таким образом, что в голове возникают определенные образы, аналогии, помогающие воспроизвести основной смысл прочитанного [Кулагина, 1998, с. 158-159].

Наряду с интеллектуальными способностями, у учащегося подросткового возраста активно развивается воображение, творческие способности, что влияет на формирование его индивидуального стиля деятельности, что, несомненно, находит свое отражение и в стиле мышления учащегося. Воображение в данном случае значительно отличается от фантазий детей младшего

школьного возраста, поскольку через призму воображения подросток воплощает все свои потребности, увлечения, чувства, которые порой остаются неудовлетворенными и помогают ему лучше осознать собственные эмоции и интересы [Кулагина, 1998, с. 159].

Одновременно с этим внимание подростков становится зависимым от характера их интересов, увлечений, т.е. они подходят к запоминанию более избирательно, акцентируя внимание на том, что для них представляет особый интерес. Поэтому зачастую подростки могут испытывать затруднения на рассеянность, скуку, невозможность сконцентрироваться на каком-либо одном действии. Д. Хэмилтон считает, что «невоспитанность» внимания, неумение сосредоточиться, переключаться и отвлекаться от каких-либо стимулов и раздражителей – это одна из главных причин плохой успеваемости и некоторых других проблем ранней юности [Обухова, 1996, с.190-192].

Таким образом, в подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие психических познавательных процессов и формирование личности. В результате этого изменяются интересы ребенка, становясь более избирательными и стойкими.

Известный советский психолог Л. И. Божович также обращает внимание на то, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии у ребенка появляются новые, более обширные интересы, увлечения и стремление занять самостоятельную позицию в жизни. Тем не менее, переходный возраст характеризуется тем, что

возможностей для осуществления подобных желаний и стремлений нет ввиду возрастных особенностей ребенка и небольшого жизненного опыта. Л. И. Божович полагала, что отсутствие взаимосвязи между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного периода. Характеризуя подростковый возраст, Л. И. Божович отмечает следующее: "В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь" [Божович, 1968, с. 23].

Таким образом, подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с семьей, как первичным социальным институтом своей жизни. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто постоянно оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родителям. Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в стремлении подростка сопротивляться предложениям, чувствам тех, на кого направлено это отчуждение, т.е. в негативизме. Негативизм в данном случае является началом активного поиска подростком собственной уникальной сущности, концепции собственного «Я».

У. Г. Самнер выделяет так называемую семейную «Мы-группу», куда входят подросток и его родители, за рамки

которой ребенок стремится выйти с целью осознания и развития своей уникальности. Однако сложность заключается в том, что реально находиться наедине со своим «Я» подросток еще не может, поскольку он не способен достаточно глубоко и объективно оценить себя, предстать перед обществом в качестве уникальной и развитой личности. Исходя из этого, отходя от привычного семейного окружения, для подростка группу «Мы» составляют его сверстники [Мухина, 1999, с. 346-348].

Личностное общение в данный период становится ведущей деятельностью, поэтому подростки стремятся быть похожими на сверстников, заслужить уважение, выделиться в группе. В то же время появляется склонность к самоанализу своих действий и поступков в силу интенсивного интеллектуального развития [Обухова, 1996, с.198-199]

Поскольку с вхождением в подростковый период происходят существенные изменения в плане мотивации учебно-познавательной деятельности ребенка, ведущим мотивом на средней ступени обучения является желание завоевать значимое положение в классе, добиться уважения со стороны одноклассников, поскольку, как было упомянуто ранее, ведущим видом деятельности становится межличностное отношение.

Проявления учебно-познавательных интересов подростков, как правило, значительно неоднородны. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются

применительно к узкому кругу учебных предметов, как правило к тем, которые вызывают наибольший интерес, у третьих — к большинству из учебных предметов [Реан, 2002, с. 348-349]

В целом психологами, педагогами и методистами отмечается, что уровень познавательных интересов находится на значительно низком уровне. В среднем около 25% учащихся среднего звена имеют стабильный интерес к учебным предметам. Большинство подростков не имеют активного интереса к учебной деятельности, а для остальной части обучающихся характерно преобладание ориентации на оценку, а не на получение и дальнейшее практическое применение полученных знаний [Кон, 1989, с. 187-190].

Тем не менее, ввиду желания подростка быть признанным среди сверстников, у ряда учащихся наоборот может возрастать стимул к учению. Высокий статус также может быть достигнут с помощью хороших знаний, но при этом для подростка продолжают иметь значение оценки. Высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Важно то, что подросток проявляет готовность к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения, связанных с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных планов.

Применительно к предмету «Иностранный язык» учебная мотивация имеет ряд мотивов, среди которых:

1. Мотив самоутверждения, при котором учащийся ищет выгоду в изучении иностранного языка для поднятия собственного личностного статуса.

2. Мотив достижения, где учащийся нацелен на высокие результаты при изучении иностранного языка.

3. Мотив идентификации, который тесно связан с интересами и хобби учеников.

4. Мотив аффилиации, когда иностранный язык используется для осуществления коммуникативных задач (друзья по переписке и т.д.).

5. Мотив саморазвития, тесно связанный с мотивом достижения, служит для общего развития учащегося [Константинова, 2015, с. 75].

Для учащихся среднего звена, мотивы самоутверждения и достижения будут являться приоритетными, поскольку подростку важен его социальный статус в коллективе, а также отношения со сверстниками. Задача лингвострановедения в рамках обучения иностранному языку состоит в том, чтобы способствовать поддержанию этой мотивации в дальнейшем путем ознакомления учащегося с особенностями страны изучаемого языка, акцентируя на этом пристальное внимание с целью становления ученика самостоятельным участником межкультурной коммуникации, что, как нами было выяснено, невозможно без знаний страноведческих аспектов [Маклаков, 2014, с. 33-34]. Порой может прослеживаться тенденция снижения уровня мотивации к изучению иностранного языка, при

том, что общая учебная мотивация зачастую находится на низком уровне. Причина такого явления заключается в том, что зачастую учителем не принимается во внимание сложность данного возраста и те психологические особенности, которые являются ключевыми в выборе методов, технологий и подходов к преподаванию иностранного языка подобной возрастной группе. Интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют подача материала учителем, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. В таком случае подростка привлекают самостоятельные формы работы, поскольку в ситуации, когда учитель просто оказывает необходимую помощь, учащемуся проще и эффективнее освоить какие-либо способы действия. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом [Мухина, 1999, с. 356-357].

Психологическая устойчивость личности ребенка подросткового возраста характеризуется рядом психолого-педагогических особенностей: психологические, педагогические, личностные и т.д. Говоря о психолого-педагогических факторах развития учащихся средней ступени обучения, как основной группе исследования при написании работы, важно отметить, что происходит формирование личности и самосознания подростка, расширение круга его интересов, появление нового опыта

общения со сверстниками, что впоследствии, как правило, приводит к развитию значимых побуждений и переживаний социального характера. Это означает, что сочувствие, бескорыстность, альтруизм проявляются в этом возрасте намного ярче, подросток испытывает подобные чувства острее и глубже. Отмечается, что в подростковом возрасте больше, чем в другом, личность ребенка способна на переживание, сочувствие, способность жертвовать своими желаниями ради блага и комфорта других людей [Якобсон, 1976, с. 56-58]. Таким образом, несмотря на склонность к конфликтным ситуациям, эгоистическим проявлениям характера в данном возрасте, они способны к сопереживанию, состраданию намного больше, чем в другой возрастной период.

По мнению З.Н. Платоновой, выпускнику средней школы важно развить в себе необходимые в жизни качества, связанные с психологической культурой, означающей стремление к самопознанию, организацию самовоспитания, развитие психической саморегуляции, творческих способностей, тренировку процессов внимания памяти и мышления [Платонова, 2012, с. 139].

Кроме того, большую роль, как было неоднократно упомянуто ранее, играет эмоциональное состояние учащихся, которое может быть относительно нестабильным ввиду колебаний настроения и зависит от учебного процесса и отдельно взятого урока, в котором для них возникает потребность в эмоциональном преподавании предмета с использованием технических средств обучения

(ТСО). Иностраный язык, как никакой другой предмет, соответствует этим требованиям, предлагая огромное количество аудио- и видеоматериалов, наглядных средств как при обучении всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), формировании навыков (фонетический, лексический, грамматический), так и внедрения лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку. Различные мультимедийные обучающие программы, видеоматериалы дают учащимся возможность изучить культуру и традиции страны изучаемого языка в ходе урока.

Социально-активное становление личности учащегося осуществляется как в ходе участия в общественной жизни коллектива, так и в момент школьной жизни и учебы и определяется нормой установленных отношений и характером общения, что также касается и уроков иностранного языка. Речь идет о достигаемой здесь степени индивидуализации общения, способов его регламентации и регулирования, тематики и направленности диалогов, прорабатываемых на основе позиций участников коммуникации [Коблева, 2006, с. 181].

Несмотря на то, что обучение не является ведущим видом деятельности учащихся среднего звена, для них также важна практическая направленность отдельно взятого предмета, поскольку, учащийся пытается найти в предмете то, что будет полезно и необходимо ему в будущем. Учащиеся часто задаются вопросом относительно того, где и как они смогут применить иностранный язык в

жизненной ситуации или в рамках профессии. Значимость языка, в таком случае, нередко трактуется достаточно абстрактно, что в дальнейшем приводит к потере мотивации на изучение иностранного языка. Поэтому немаловажным является многократное объяснение мировоззренческого, познавательного, культурного и практического значения предмета, что в свою очередь невозможно без реализации лингвострановедческого аспекта в обучении [Пахомова, 2016, с. 2].

Таким образом, на сегодняшний день все большее значение приобретают элементы лингвострановедения, имеющие место в курсе обучения иностранному языку в средней школе. Если раньше страноведческие материалы представляли собой комментарий при изучении того или иного материала по иностранному языку, то в современном учебном заведении лингвострановедческий аспект становится неотъемлемой частью урока, поскольку ощущается необходимость обучать не только языковому материалу, но и внутригосударственным реалиям страны изучаемого языка.

Использование лингвострановедческого подхода способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения важно, так как самоиноязычное общение изолировано от языковой среды. Важнейший мотивационный стимул изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Очевидным становится тот факт, что в школе учебный предмет становится средством приобщения

учащихся к нравам, традициям, культуре другого народа, побуждая к уважению и пониманию последнего.

Необходимо принимать во внимание и возрастные и психолого-педагогические особенности развития учащихся среднего школьного возраста при реализации лингвострановедческого подхода, поскольку выбор жизненного пути, своих ценностных ориентаций, идеала, друга, профессии должен стать основополагающей целью подросткового периода, а, как нами было выяснено, изучение иностранного языка и его реализация в коммуникативных ситуациях невозможна без опоры на лингвострановедческие реалии.

Следующий параграф будет посвящен мотивационной составляющей при изучении английского языка в рамках лингвострановедческого проекта.

1.4 Лингвострановедческий проект как мотивационная составляющая при обучении английскому языку

Основная цель обучения иностранному языку в средней школе, согласно базовой методике обучения иностранному языку, заключается в формировании и развитии у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая необходима для межкультурного общения, при одновременном развитии личности ученика, способного как к дальнейшему самостоятельному изучению иностранных языков, так и к использованию полученных знаний для решения значимых практических задач. Таким образом, обучение английскому языку, в соответствии с

личностно-ориентированной парадигмой образования, прежде всего, нацелено на образование, воспитание и развитие личности школьника средствами изучаемого языка.

Одним из важных направлений в решении указанных проблем являются разработка и организация модернизированных педагогических технологий и методов в процесс обучения [Петричук, 2011, с. 25]. Новая парадигма модернизированного иноязычного обучения представляет интерес не как абстрактная тема, а как ключ к решению назревших в обществе политических и социальных проблем, оказывает детерминирующее влияние на развитие современного образования, задает совершенно новый уровень требований к его качеству (как к процессу, так и к результату), и, следовательно, требует глубокого, осмысленного, системного подхода к данному вопросу [Сидакова, 2014, с. 201].

Указанные модернизированные педагогические технологии способствуют поиску альтернативных методов и приемов работы на уроке иностранного языка, которые могли бы обеспечивать усвоение полученных знаний, применение их в практических ситуациях, основываясь на цель обучения иностранному языку в школе.

Оставаясь в рамках традиционной классно-урочной системы образования, каждый творчески работающий педагог создает свою собственную педагогическую технологию, включающую элементы тех технологий и

методов, которые лично он считает наиболее эффективными.

В соответствии с положениями национальной образовательной инициативы, приоритетной задачей современного образовательного учреждения является привлечение внимания учащихся к исследовательским проектам и занятиям, направленным на творческую деятельность, которые ставят перед собой цель научить учащихся выражать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать и отстаивать, осваивать новое, оценивать свои возможности, формулировать собственные цели и интересы [Верес, 2013, с. 166-168].

Таким образом, в процессе своей профессиональной деятельности, работая над проблемой повышения не только качества знаний по предмету английский язык, но и мотивации учащихся, мы пришли к выводу, что особую значимость в решении этих проблем приобретает метод проектов.

Поскольку наше исследование посвящено лингвострановедческому аспекту в обучении иностранным языкам, то и проектная деятельность будет рассматриваться нами в ключе заявленного компонента содержания обучения.

Под лингвокультурным проектом подразумевается процесс взаимодействия языка и национально-культурных особенностей другой страны, т.е. результат получения и анализа новой информации учащимся относительно лингвокультурного аспекта [Константинова, 2015, с. 76].

Работа с проектами страноведческого наполнения может проводиться уже на начальном этапе, поскольку способствует активному и живому вовлечению учащихся в диалог культур. Кроме умений, полученных в результате применения метода проектов на уроке, сочетающих в себе упорядоченное изложение, извлечение информации и т.д., проект способствует формированию учебных навыков (умение использовать речевые образцы, клише, грамматические конструкции в речевых упражнениях) [Дейкова, 2015, с. 347].

В последнее время метод проектов приобретает все большую популярность в обучении иностранному языку. В современных действующих учебно-методических комплексах проекты включены в учебный процесс. Рекомендации в их содержании по выполнению того или иного проекта не ограничивают свободы учителя, не сковывают его инициативы и не исключают возможности выполнять другие проекты. Помимо этого, они предоставляют педагогу свободу действий относительно работы над тем или иным проектом, поскольку предусматривают неограниченное количество возможных методов и способов их реализации как в урочное, так и внеурочное время [Матвеева, 2014, с. 2].

Исследовательский проект как элемент творческой деятельности учащихся сегодня прочно занял место среди современных педагогических технологий. Введение в образовательный процесс элементов исследовательской деятельности позволяет педагогу не только и не столько

учить, сколько помогать ребенку учиться, направлять его познавательную деятельность, развивать компетентность учащихся. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на приобретение новых для активного включения в освоение новых способов деятельности.

Конечно, в настоящее время проектный метод не рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности учащегося, развития его творческих способностей и формирования у него определенных личностных качеств [Петричук, 2011, с. 25-26].

В практике обучения иностранным языкам в школах метод проектов используется довольно активно и показывает значительную эффективность, поскольку предполагает опору на творчество школьников, приобщение их к исследовательской деятельности, позволяет интегрировать разные учебные предметы, использовать различные режимы работы учащихся, организовывать обучение в сотрудничестве.

В методике существует несколько типов проекта, среди которых:

1. Исследовательский, направленный на выдвижение цели, гипотезы, анализе проблемы, сборе информации, обобщении результатов и т.д.
2. Творческий, предполагающий использование всего креативного потенциала учащихся.

3. Ролево-игровой, в основе которого лежат игровые элементы, а также элементы соревнования.

4. Межпредметный, в ходе которого ученик обращается к различным областям знаний, чтобы решить ту или иную проблему [Финогенова, 2016].

Наша работа имеет черты исследовательского и творческого проектов, позволяющих самостоятельно изучить и проанализировать произведение зарубежной литературы, используя при этом творческий потенциал учащихся.

В рамках урочной системы, преобладает творческий проект, однако, зачастую, педагог стремится к интеграции всех типов с целью получения более объективного результата и осуществления цели.

Метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения, которые заключаются в том, что у учащихся повышается мотивация на изучение иностранного языка, происходит наглядная интеграция знаний по различным предметам (география, история, литература), а, кроме того, учащимся предоставляется неограниченная возможность для творчества [Дейкова, 2015, с. 348].

Помимо этого, проектное обучение является более продуктивным по сравнению с традиционным, так как при выполнении учебного проекта знания приобретаются учащимися самостоятельно и представляют для них особую ценность. Это говорит о том, что учащиеся не случайно

отдают предпочтение именно заданиям, направленным на реализацию проектной деятельности.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов при решении созданной учителем проблемной ситуации на уроке. Поэтому цель проектной работы заключается в возможности каждого ученика проявить себя с лучшей стороны: продемонстрировать свои творческие способности, применяя при этом приобретенные знания и навыки по лексике, грамматике и т.д.; открыть в себе новые таланты, научиться слушать мысли других и уважать их; направлять учеников к творческим экспериментам, креативному мышлению [Головань, 2016, с. 5-6].

В ходе работы над проектом, для учащихся создаются довольно благоприятные условия, направленные на поддержание мотивации к говорению, т.е. использование языка в ситуации, приближенной к естественным условиям. Реализация группового проекта способствует, в данном случае, сотрудничеству, коллективизму, ответственности, умению рационально распределять обязанности. При достижении поставленной цели у учащегося появляется удовлетворение от деятельности, зачастую повышается самооценка [Петричук, 2011, с. 26].

Несомненными достоинствами лингвокультурных проектов также являются углубление знаний, формирование речевых и социокультурных навыков и умений, реализация личностного и творческого потенциала

учащегося. Тем не менее, проектная деятельность требует серьезных временных затрат и огромного объема работы как со стороны учителя, так и со стороны учеников.

Общий принцип, на котором базируется метод проектов, заключается в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом обучающихся.

Вопросом внедрения проектной деятельности в канву урока в своих работах занимались Е.С. Полат, И.А. Зимняя, М.С. Трубицына, О.И. Барменкова и другие авторы. Несмотря на частое использование заданий по разработке проектов как в школьных учебниках, так и в различных дополнительных пособиях, нельзя с уверенностью сказать, что все аспекты использования проектирования достаточно полно проанализированы [Борисова, 2012, с. 28].

Е.С. Полат, изучая вопрос метода проектов, говорит о том, что данное понятие не является принципиально новым в мировой методике, поскольку возникло еще в начале XX столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником В.Х. Килпатриком.

Ориентируясь на современную методику преподавания иностранного языка, методист указывает на то, что проект необходим в системе образования, прежде всего, для того чтобы:

- выработать у школьников самостоятельное, критическое мышление, умение работать с информацией;
- научить размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения;
- научить работать в команде, выполняя разные социальные роли [Полат, 2000, с. 40-43].

Немаловажная роль в проектной деятельности, ее организации и проведении, отводится учителю. Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Поэтому Е.С. Полат выделяет следующие этапы работы над проектом, соблюдение которых, в первую очередь, прослеживается учителем-организатором:

1. Начинать следует с выбора темы проекта, его типа, количества участников.
2. Далее учитель продумывает возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с

подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем и т.д.). Здесь также уместен мозговой штурм с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах.

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы [Полат, 2000, с. 40-43].

Чаще всего работа над проектом является итогом изучения пройденной темы, что позволяет учащимся проявить свои знания, умения и навыки, полученные во время прохождения темы. Учащиеся вместе с учителем могут выработать критерии и формы оценивания, соответствующие уровню и знаниям каждого класса, так как проекты от начальных классов к старшим становятся сложнее в плане лексико-грамматической насыщенности, формы проведения и защиты, использования информационно-коммуникационные технологии [Матвеева, 2014, с. 3].

Таким образом, завершая исследование данного вопроса, можно сказать, что метод проектов:

- развивает интеллект ученика, его умение планировать последовательность выполняемых действий;
- развивает личностные качества, творческие способности и самостоятельность, которая предполагает владение определенными умениями: анализа, синтеза, мысленного экспериментирования, прогнозирования;
- при работе над проектом в центре внимания находится мысль, а язык выступает в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей.

Кроме того, проектное обучение способствует повышению уверенности учащихся в своих способностях и возможностях, развитию командного духа, обеспечению механизма критического мышления, умению искать пути решения проблемы, развитию исследовательских умений учащихся [Головань, 2016, с. 5-6].

Проектная форма является одной из актуальных технологий, позволяющих учащимся применить накопленные знания, умения и навыки по предмету. Учащиеся расширяют свой кругозор, границы владения языком, получая опыт от практического его использования. Они учатся слушать иноязычную речь и слышать, понимать друг друга при защите проектов, что также воспитывает толерантное отношение к собеседнику. Проектная методика дает возможность учащимся размышлять, самостоятельно искать, анализировать, обобщать необходимую информацию.

Ввиду рассмотрения нами проблемы использования лингвострановедческого аспекта на уроке иностранного

языка, данные теоретические знания относительно проектного метода были использованы нами в практическом применении, о чем пойдет речь в следующей главе.

Выводы по главе I

В современном обществе трудно переоценить роль, которая отводится изучению иностранного языка. Он проникает во все сферы общественной жизни (политическую, социальную, экономическую и т.д.), что лишь доказывает актуальность его изучения на сегодняшний день.

Тем не менее, не смотря на повсеместное распространение иностранного языка, в вопросах преподавания остается немало проблем, связанных, прежде всего, с содержанием обучения. Поскольку данный компонент методики всегда напрямую зависел от социального заказа общества, менялась и цель обучения иностранным языкам, которая сейчас направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Многие ученые-методисты занимались вопросом содержательной стороны обучения, среди которых С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев и другие. Каждый из них сталкивался с проблемой выделения компонентного состава содержания, т.е. из чего состоит весь процесс обучения иностранным языкам.

Большинство ученых акцентировали внимание на выделении социокультурного компонента, содержащего в

себе знание лингвострановедческого аспекта языка. Это означает, что учащиеся средней школы при изучении иностранного языка рассматривали две его стороны, взаимодействующие единой: языковую, т.е. обучение известным видам речевой деятельности и формирование фонетико-лексико-грамматических навыков, и сведения о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка: ее быт, традиции, нравы, культура и т.д. Таким образом, происходит формирование «вторичной языковой личности», способной стать полноценным участником «диалога культур», что крайне важно в современном мире, развивающемся в постоянном межкультурном общении.

Знание лингвострановедческих реалий позволяет отдельно взятой личности стать самостоятельным участником коммуникации, поскольку только в таком случае можно говорить о достаточном уровне владения языком, который невозможен без знаний национально-культурных особенностей страны.

В свою очередь, перед педагогами встает вопрос о выборе метода, который позволит ученикам применять данные знания в практических целях. Таким методом, по мнению известных методистов (Е.С. Полат, И.И. Зимняя, М.С. Трубицына и другие), является проектная деятельность, позволяющая вовлечь в процесс всех ее участников.

В обучении английскому языку метод проектов предоставляет учащимся возможность использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что способствует

овладению учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению иностранным языком. Метод проектов в большей степени, по сравнению со стандартными методами обучения, знакомит школьников со страноведческой тематикой, включает учащихся в активный диалог культур, позволяет обучить детей умению получать знания через свою деятельность [Головань, 2016, с. 7].

Кроме того, проектная деятельность позволяет формировать личностные качества учащихся, в первую очередь – умение работать в коллективе, брать на себя и разделять ответственность за выбор, решение вопросов, анализировать результат деятельности.

Таким образом, выделение лингвострановедческого компонента в содержании обучения вполне оправдано настоящей целью обучения иностранного языка, и эффективность изучения которого, в большей степени, достигается с помощью метода проектов, как наиболее мотивационно-значимого для учащихся.

**Глава II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ
ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**2.1 Анализ учебника «Spotlight 8» авторов Д. Дули, М.
Д. Поспеловой, В. Эванс и др. на предмет реализации
лингвострановедческого подхода в обучении**

Лингвострановедение, выделившись в качестве отдельной науки, ориентируется, в первую очередь, на

задачи и потребности изучения иностранного языка. Тем не менее, наука нацелена также и на социальный заказ общества, т.е. факторы, обуславливающие необходимость преподавания и изучения иностранного языка в целом. На самом деле, в данном вопросе правильнее было бы употребить термин «культуроведение», поскольку основным объектом изучения являются фоновые знания, т.е. культура, традиции, социально-экономические, политические особенности другой страны. Однако, в силу того, что именно термин «лингвострановедение» шире представлен в методике преподавания иностранного языка, его употребление наиболее распространено.

Лингвострановедение в методике подчеркивает, что представляет собой сочетание языковых особенностей (формирование фонетико-лексико-грамматических навыков) и дает сведения о стране изучаемого языка. Несмотря на выделение лингвострановедения в отдельную науку, его главной целью, как и основной целью обучения иностранному языку, остается формирование иноязычной коммуникативной компетенции [Соловова, 2006, с. 10]. Прежде всего, это происходит посредством восприятия речи носителя языка, чтения аутентичных текстов. Именно поэтому можно говорить о роли, которая отводится лингвострановедению в передаче фоновых знаний учащимся в условиях, приближенных к естественным.

В условиях формирования лингвострановедческой компетенции, можно подчеркнуть следующие наиболее важные задачи:

- отобрать тот объем материала, который необходим для ознакомления с культуроведческими особенностями;

- определить, какого рода культура соответствует целям изучения иностранного языка в конкретной ситуации;

- отобрать и предъявлять соответствующий этим целям материал;

- сформировать у учащихся навыки, необходимые для осознания другой культуры, и вовлекать их в деятельность данной сферы;

- сформировать у учащихся понятие о нестабильности культуры и ее составляющих [Малько, 2015, с. 225].

Опираясь на вышеизложенные теоретические подходы, подробно рассмотренные нами также в предыдущей главе относительно важности реализации лингвострановедческого компонента, являющегося частью содержания обучения, перейдем к анализу учебника, который представляет собой составляющую учебно-методического комплекса.

Анализ учебно-методического комплекса требует уточнения содержания, целей, задач и методов работы при реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка в классах среднего звена.

Предметом интереса в нашей работе является учебно-методический комплекс (УМК) «Английский в фокусе – 8 (Spotlight 8)» по английскому языку для 8 класса средних

общеобразовательных учреждений авторов Д. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс и др.

Учебно-методический комплекс «Spotlight 8» включён в перечень учебных пособий, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации для общеобразовательных школ. В его основе лежат следующие принципиальные положения:

- курс реализует личностно ориентированный, когнитивно-деятельностный, задействующий в работу все виды мышления, а также, что самое главное, коммуникативный подходы к обучению языку;

- курс полностью построен на базе использования иностранного языка, в том числе при объяснении грамматического материала, где все правила сформулированы на английском языке;

- курс ориентирован на европейские уровни преподавания иностранного языка Совета Европы [Селиванова, 2012].

Указанные положения позволили данному учебному курсу укрепить свои позиции среди отечественных учебно-методических комплексов, заняв, тем самым, лидирующее место, поскольку, как было указано, сочетают в себе различные подходы к обучению иностранного языка, представляя учащимся возможность разносторонне проявить свои способности, повысить и поддерживать их мотивацию и интерес на изучение иностранного языка посредством обширного разнообразия упражнений, направленных на формирование фонетико-лексико-

грамматических навыков, а также актуальных для той или иной возрастной группы текстов, направленных как на семантизацию лексических единиц и обучение чтению, так и формирование коммуникативной компетенции, постановку проблемного вопроса в рамках конкретной темы.

Учебно-методический комплекс «Spotlight 8» является совместным продуктом деятельности российских и зарубежных авторов, что подчеркивает уникальность данного учебного пособия и объясняет популярность его использования на уроках английского языка всеми возрастными группами учащихся (2-11 классы). Разумеется, авторами предусмотрен учет психолого-педагогических и возрастных особенностей учащихся, что находит свое подтверждение в содержательном компоненте учебника. Так, например, учебно-методический комплекс «Spotlight 2», предназначенный для учащихся 2 класса общеобразовательной школы, в большей степени, содержит в себе картинную и предметную наглядность, а также задания, в основе которых лежит игровой метод, позволяющий младшим школьникам осваивать иностранный язык в русле привычного для них вида деятельности в силу их возрастных особенностей. В то же время, в содержании исследуемого нами учебного пособия, предназначенного для учащихся более старших классов (8 класс), прослеживается четкая структура, позволяющая вывести учеников на решение коммуникативных задач. Например, учебник предлагает обсудить актуальную в том

или ином контексте пословицу, афоризм, выражая свое согласие или несогласие, а также побеседовать по тексту, поделиться личным опытом в рамках обсуждаемого вопроса и т.д.

Учебно-методический комплекс «Spotlight 8», как и другие учебные издания данного курса, состоит из разнообразных компонентов, среди которых:

- учебник (Student's Book);
- рабочая тетрадь (Workbook);
- языковой портфель (My Language Portfolio);
- книга для чтения (Reader);
- книга для учителя (Teacher's book);
- аудиокурс/CD для работы в классе;
- аудиокурс/CD для самостоятельной работы дома;
- аудиокурс к книге для чтения (Reader CD);
- интернет-ресурсы www.prosv.ru/umk/spotlight и

www.spotlightrussia.ru.

Таким образом, разнообразие учебных компонентов позволяет достигнуть максимального результата при обучении учащихся средней школы всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Учебник и учебные пособия предполагают использование при обучении самых современных технических средств, аудио- и видеозаписей, обучение с помощью компьютера.

Структура учебника, помимо всего прочего, позволяет проследить за ходом учебного процесса в самом его начале, поскольку уже на первых страницах предлагает пользователям ознакомиться с содержанием данного курса

(Table of Contents). Здесь кратко отображена информация о том, какой новый лексический, грамматический, фонетический материал будет представлен для изучения, а также с помощью каких текстов, диалогов, монологов происходит обучение всем видам речевой деятельности в рамках конкретного раздела обучения иностранному языку. Несмотря на то, что указанный раздел представляет наибольший интерес для учителя, потому что позволяет сразу увидеть содержательное наполнение учебника, учащимся он также может быть полезным, например, при подготовке к итоговой контрольной работе по курсу, поскольку вкратце отображает все изученные темы, в каких разделах и когда они изучались.

Как было упомянуто выше, учебник и рабочая тетрадь имеют модульную структуру, т.е. имеют деление на отдельные блоки (Modules), каждый из которых обладает одинаковой структурой (содержат одни и те же разделы: reading and vocabulary skills; listening&speaking skills; grammar in use; writing skills; English in use; culture corner; progress check) и тематической наполняемостью, означающей, что каждый отдельный модуль посвящен формированию навыков относительно одной темы.

Именно структура и содержание учебного пособия позволяют достичь учащимся высоких результатов в изучении иностранного языка. Учебник предлагает все условия для успешного формирования навыков. Так, семантизация новых лексических единиц происходит на основе речевых образцов как в составе диалогов, так и

связанных текстах, и предложениях. При этом необходимые для заучивания и дальнейшей отработки слова выделяются в упражнениях, чтобы дать возможность учащимся визуально выделить их на фоне текста, предложения и др., что в дальнейшем позволит моделировать в упражнениях учебно-речевые ситуации с использованием пройденного лексического материала.

Незаменимой частью формирования лексических навыков является самостоятельное умение использовать словари, а также ведение собственных, что составляет методологический компонент обучения лексике. Учебник предоставляет учащимся данную возможность, внедрением в свой состав словаря (Word List), созданный не по принципу построения привычного англо-русского словаря, а в соответствии с лексикой, используемой в рамках определенного модуля, т.е. словарь также поделен на модули, каждый из которых содержит специфический набор лексических единиц. Помимо этого, в учебнике появляются разделы, позволяющие учащимся выучить основные фразовые глаголы, идиомы, встречающиеся в текстах и заданиях учебника.

Обучение грамматике, или формирование грамматического навыка, также построено в соответствии с логикой и последовательностью обучения. Авторы предлагают огромное разнообразие, как правило, языковых упражнений, построенных с соблюдением цепочки действий, т.е. упражнения на аналогию, трансформацию,

репродукцию и т.д., что позволяет учащимся в полной мере освоить то или иное грамматическое явление.

Кроме того, каждый модуль имеет отдельный раздел, который называется «Grammar in Use», а также «Grammar Check», где дополнительно представлены различные типы упражнений на формирование и отработку указанного навыка. Данный раздел, как правило, предлагается учителем для домашней или самостоятельной работы, однако нередко используется и на уроке в ситуации недостаточного количества базовых упражнений или трудностей учащихся, связанных с пониманием нового грамматического явления.

Работа учащихся над подобными упражнениями невозможна без знакомства с новым грамматическим материалом, который, как правило, осуществляется дедуктивным способом введения, поэтому учебник отсылает учеников к «Grammar Reference Section», где подробное изложение нового материала подкрепляется примерами и исключениями из правила с целью полного понимания и возможности самостоятельного изучения темы.

Немаловажным является то, что в конце каждого модуля авторами предлагается промежуточный контроль (Progress Check), что дает возможность учителю оценить сформированность фонетико-лексико-грамматических навыков каждого отдельного учащегося, а затем, проанализировав работы, выделить наиболее трудные моменты и сделать на них подробный акцент. Недостатком

данных тестовых упражнений является то, что они представлены лишь в одном варианте, а также размещены в самом учебнике, что дает возможность учащимся списать ответы заранее, а это может привести к субъективности результатов. Поэтому с целью получения результатов, приближенных к объективности, учителю необходимо разрабатывать дополнительные тестовые задания, что, несомненно, требует значительных усилий и занимает личное внеурочное время педагога.

Помимо всего прочего, в структуре учебно-методического комплекса прослеживается лингвострановедческий компонент, который присутствует в каждом модуле. В рамках данной дипломной работы, использование лингвострановедческого подхода является основополагающим, поэтому подробно остановимся на анализе учебно-методического комплекса на предмет его реализации.

Учитывая цель обучения иностранного языка на современном этапе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции – в первой главе мы пришли к выводу, что лингвострановедческий аспект является немаловажным, поскольку без знаний особенностей страны изучаемого языка, невозможно в полной мере освоить иностранный язык.

Принимая во внимание психологические, типологические и возрастные особенности учащихся подросткового возраста, авторами были предложены актуальные и соответствующие возрасту и интересам

учащихся темы и дискуссии. Можно утверждать, что лингвострановедческая наполняемость, представленная авторами учебника, представлена достаточно полно и объемно, пристальное внимание данному аспекту уделяется, а значит все компоненты содержания обучения, подробно рассмотренные нами в первой главе, осуществляются. Далее мы подробно рассмотрим те способы и методы передачи страноведческого материала учащимся средней ступени обучения, с помощью которых и происходит формирование «вторичной языковой личности», обладающей фоновыми знаниями о стране изучаемого языка.

В отличие от УМК для учащихся 10-11 классов тех же авторов и издательства, в модулях данного учебника отсутствует литературный раздел (Literature), который позволяет учащимся ознакомиться с особенностями зарубежной литературы. Несомненно, литература является частью культуры и истории страны изучаемого языка, позволяя учащимся не только читать аутентичные произведения зарубежных классиков, но и развивать критическое и логическое мышление, формировать в себе духовную культуру личности. Несомненно, данные знания, учащиеся также могут получать на уроках русского языка и литературы, однако, опираясь на рабочую образовательную программу по литературе в общеобразовательной школе, внимание уделяется, в основном, произведениям отечественных классиков. Таким образом, нельзя умалять роли, отведенной подобному разделу учебника, поскольку,

помимо лингвострановедческого, он способствует и общекультурному, образовательному развитию ученика.

С учетом того, что данный раздел не представлен в учебнике, учителю необходимо принять во внимание дополнительные учебные материалы, входящие в компонентный состав УМК. Таким материалом является книга для чтения (Reader), адаптированная под возрастные и языковые способности учащихся. В книге для чтения учащиеся, в первую очередь, знакомятся с автором произведения. Как правило, это краткая биография, затрагивающая основные важные, существенные моменты из жизни классика. Здесь же может указываться то, при каких обстоятельствах, когда, где было написано произведение, представленное в данном разделе модуля. Биография писателя дается авторами учебно-методического комплекса не случайно, поскольку не только расширяет страноведческий кругозор учащихся, но и подталкивает их к дискуссии, выражению собственного мнения относительно писателя, своего опыта знакомства с его произведениями и другими фактами из жизни, о чем, возможно, не было указано в тексте, что, в свою очередь, и является решением коммуникативной задачи в ходе реализации лингвострановедческого компонента.

После знакомства учащихся с биографией классика, им представляется возможность узнать подробности создания данного произведения, а именно при каких условиях оно было написано, кто способствовал его появлению, какую мысль хотел выразить автор и т.д.

Несомненно, эта информация представляет особую важность для читателя, поскольку помогает понять ему многие мотивы поступков героев, увидеть какой-то скрытый смысл в произведении. Кроме того, учащимся предлагается ознакомление с кратким сюжетом, а также с героями произведения, на каждого из которых авторами дается небольшая характеристика. Все это в совокупности способствует эффективному и полному пониманию и раскрытию смысла произведения.

Перед тем, как учащиеся открывают для себя одну из творческих работ писателя, они, ознакомившись с его биографией, кратким содержанием и героями произведения, выполняют задания, нацеленные на проверку полного понимания прочитанной информации. Упражнения, в подавляющем большинстве, представляют собой развернутые ответы на вопросы, исправления ошибок и неточностей в высказываниях, определение героя по его характеристике. Помимо подобных упражнений на предтекстовом этапе, на послетекстовом этапе представлены как условно-речевые, так и речевые (коммуникативные) виды упражнений.

Таким образом, чтобы повысить заинтересованность учащихся в прочтении текста, авторы сначала предлагают не просто прочитать предложенный текст произведения, но и ознакомиться с биографией писателя, поразмыслить над основной идеей, главной темой произведения, тем, что может представлять из себя главный герой.

Коммуникативные упражнения на послетекстовом этапе требуют от учащихся чтения с полным пониманием содержания и ориентированы, в основном, на работу с новым лексическим материалом, на описание характерных особенностей главных и второстепенных героев, а также составление диалогов, возможного продолжения, альтернативной концовки и прочего.

Несмотря на то, что зарубежная литература сама по себе является объектом лингвострановедения, как нами было выяснено ранее, внутри самих художественных произведений также уделяется внимание некоторым лингвострановедческим аспектам. В приведенном в качестве примера тексте, четко прослеживаются реалии, типичные для британцев, их бытового уклада, мировоззрения. К примеру, на протяжении всего произведения можно увидеть разговоры о погоде, пятичасовом вечернем чае, что всегда ассоциируется с представителями британского менталитета.

Кроме того, возвращаясь к структуре самого учебника, на протяжении всех его модулей, учащиеся неоднократно сталкиваются с различными пословицами, поговорками, афоризмами, что также составляет структуру лингвострановедческого компонента, поскольку является неотделимой частью зарубежного фольклора, отображающего национальные и традиционные особенности. В некоторых случаях учащимся предлагается подобрать аналогии в русском языке, а также высказать свое мнение в монологической речи.

Помимо литературы, каждый модуль имеет раздел, который называется «Культурный уголок» (Culture Corner), где авторами предложены темы, затрагивающие особенности повседневной жизни, интересов, традиций людей другой страны. Разумеется, что данный раздел, как и тот, что связан с литературой, составляются авторами исходя из интересов и психолого-педагогических особенностей развития данной возрастной группы, поэтому, как правило, материал излагается в доступной и интересной для учащихся форме, используется информация, пользующаяся актуальностью среди учащихся 8 классов.

Так, подобный раздел модуля 1 предлагает ученикам прочитать и проанализировать особенности этикета в Великобритании, какие правила соблюдаются, что для жителей неприемлемо в различных ситуациях. Мотивационной составляющей изучения данного аспекта языка является то, что все это позволяет не только изучить отдельный компонент лингвострановедческой информации о жизни в стране изучаемого языка, но также сравнить особенности поведения людей своей страны и представителей другого менталитета, что впоследствии и предлагается учащимся в качестве домашнего задания.

Ребята на уроке узнают типичные черты характера британцев, как принято вести себя при знакомстве с человеком, что можно говорить, о чем нельзя спрашивать, какие темы в британском обществе никогда не затрагиваются, какие правила существуют во время приема

гостей, традиции и привычки, сложившиеся в обществе в течение нескольких веков и т.д.

Говоря о лингвострановедческой наполняемости учебника, ассоциация возникает, в большинстве случаев, с фоновыми знаниями о культуре и нравах страны изучаемого языка. Тем не менее, авторы учебники включили в свою структуру и раздел, посвященный некоторым национальным особенностям нашей страны (Spotlight on Russia). Здесь затрагиваются географические, социальные, политические, культурные вопросы, дающие учащимся возможность расширить и повысить уровень своих национально исторических и общих знаний.

Проанализировав учебник на предмет реализации лингвострановедческого подхода на уроках английского языка, мы пришли к выводу, что учебно-методический комплекс (в совокупности всех его компонентов, включая книгу для чтения), в достаточной степени, позволяет учащимся постигать особенности страны изучаемого языка, а подавляющее число упражнений, направленных на отработку и закрепление пройденного материала, представляют собой упражнения направленные на коммуникативную составляющую процесса, поскольку принимается во внимание как уровень владения восьмиклассником иностранного языка, так и обширный кругозор, позволяющие справляться с подобными упражнениями успешно.

Изучение теоретических основ формирования лингвострановедческой компетенции позволяет

разработать дополнительные упражнения, которые позволят учителю организовать учебный процесс более эффективно при использовании лингвострановедческого аспекта в обучении. Подробнее рассмотрим систему упражнений в следующем параграфе.

2.2 Разработка проекта к книге для чтения УМК «Spotlight 8», направленного на формирование лингвострановедческой компетенции

Проанализированные нами способы обучения лингвострановедческой компетенции как важному компоненту содержания обучения, который требует тщательного изучения, позволили сделать вывод, что наиболее эффективным методом, способным поддерживать мотивацию и повышать интерес в рамках обучения данному вопросу, является метод проектов.

В связи с тем, что проектная деятельность способствует не только появлению мотивационной составляющей обучения, но и также формированию личностно значимых качеств, ее включение и использование в учебно-методическом комплексе «Spotlight 8» вполне оправдано авторами учебника.

Тем не менее, тщательно изучив структуру и содержание УМК, мы пришли к выводу о том, что предложенные упражнения в недостаточной степени способствуют успешному формированию лингвострановедческой компетенции учащихся в рамках изучения зарубежной литературы. Кроме того, изучая вопрос возрастных и психолого-педагогических

особенностей учащихся подросткового возраста, нами было проанализировано, что для детей данного возраста важна мотивационная составляющая, учителю необходимо вызвать интерес к изучению той или иной темы. Типичное выполнение упражнений по пройденной теме вызывает скуку, отсутствие интереса и слабое усвоение знаний со стороны учащихся. Таким образом, нами был разработан и предложен проектный метод, цель которого сводилась к формированию лингвострановедческой компетенции на достаточно высоком уровне, который возможен в рамках школьной программы.

Наш проект был разработан в дополнение к книге для чтения УМК «Spotlight 8», а именно к произведению О. Уайльда «Кентервильское приведение», основной целью которого является формирование страноведческой компетенции посредством диалога культур, поскольку учащиеся посредством изучения зарубежной литературы осваивают культуру и историю страны изучаемого языка, что, в свою очередь, и является целью реализации лингвострановедческого подхода.

Поскольку изучение зарубежной литературы в форме использования книги для чтения (Reader) рассчитано на каждую ступень изучения иностранного языка в рамках данного УМК, нами был проведен констатирующий эксперимент в рамках текущего педагогического эксперимента, позволивший определить уровень остаточных знаний учащихся за предыдущий учебный год.

Констатирующий эксперимент представляет собой действие, позволяющее подтвердить или опровергнуть конкретный факт, провести тем самым диагностику проблемы. Цель данного вида эксперимента – изучить состояние объекта и предмета познания без его преобразования, т.е. определить уровень сформированности лингвострановедческой компетенции на начальном этапе прохождения учебно-педагогической практики.

Работа, предложенная восьмиклассникам (как экспериментальной, так и контрольной группам), была направлена на проверку знаний относительно содержания, основной мысли, ключевых моментов, героев произведения, а также биографии писателя в рамках учебно-методического комплекса «Spotlight 7», изученного ими в курсе предыдущего учебного года (см. Приложение 1).

Для учащихся была разработана самостоятельная работа, включающая в себя 10 вопросов, требующих развернутого высказывания, без предложенных вариантов ответа. Вопросы были составлены не в тестовой форме, поскольку в таком случае есть погрешность случайного выбора, что создает условия для субъективной оценки тестирования. Кроме того, все упражнения промежуточного контроля в ходе чтения составлены таким образом, что позволяют учащимся дать развернутые ответы.

Были выделены уровни сформированности лингвострановедческой компетенции у учащихся среднего школьного возраста, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика уровней сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся среднего школьного возраста

| Уровень | Характеристика |
|----------------|--|
| Низкий | Учащийся испытывает значительные трудности при выполнении задания, допускает больше 4 ошибок |
| Средний | Трудности вызывают некоторые задания, учащийся допускает 3-4 ошибки |
| Высокий | Учащийся довольно легко справляется с заданиями, возможно допускает 1-2 ошибки |

После проведения исследования, были получены следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2. Результаты констатирующего эксперимента

| Уровень сформированности и лингвострановедческой компетенции | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|---|---------------------------------|---------------------------|
| Низкий | 6 | 7 |
| Средний | 5 | 4 |
| Высокий | 1 | 1 |

Переведем данные в проценты и построим круговые диаграммы, используя методы математической обработки результатов экспериментальных исследований.

$$X = (A \cdot 100\%) : N, \text{ где}$$

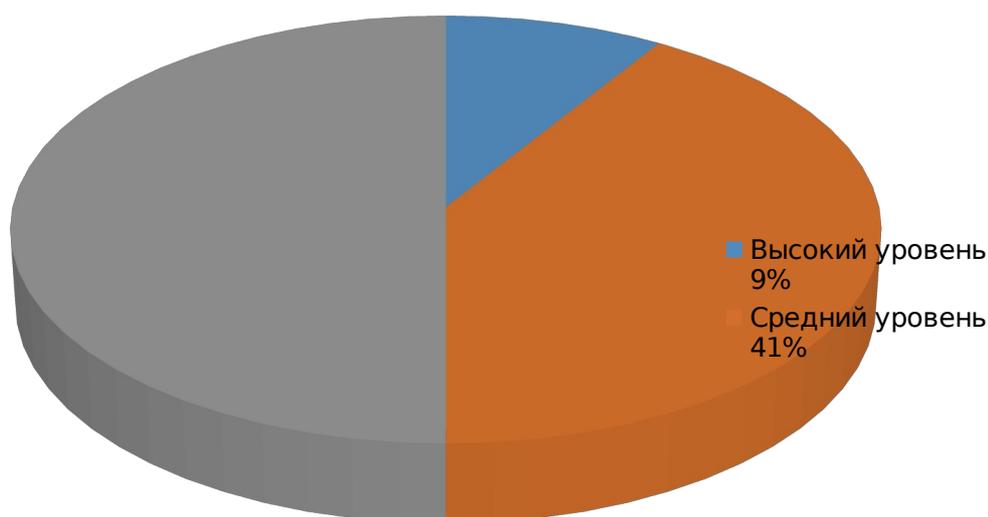
A – количество учащихся с определенным уровнем,

N – общее количество учащихся,

X - процентный показатель.

Поскольку 12 человек - это 100%, то 1 человек - это $X = (1 \cdot 100\%) : 12$, т.е. 9% учащихся с высоким уровнем сформированности лингвострановедческой компетенции. Соответственно 50% учащихся с низким и 41% с средним уровнями знаний. Так как дуга окружности имеет 360° , то в 0,01 части дуги окружности содержится $3,6^\circ$, значит 9% соответствует углу в $3,6 \cdot 9 = 32,4$, 50% соответствуют углу в $3,6 \cdot 50 = 180$, 41% - $147,6$. Используя полученные данные, построим круговую диаграмму.

Диаграмма 1. Диаграмма сформированности лингвострановедческой компетенции у учащихся среднего школьного возраста в экспериментальной группе

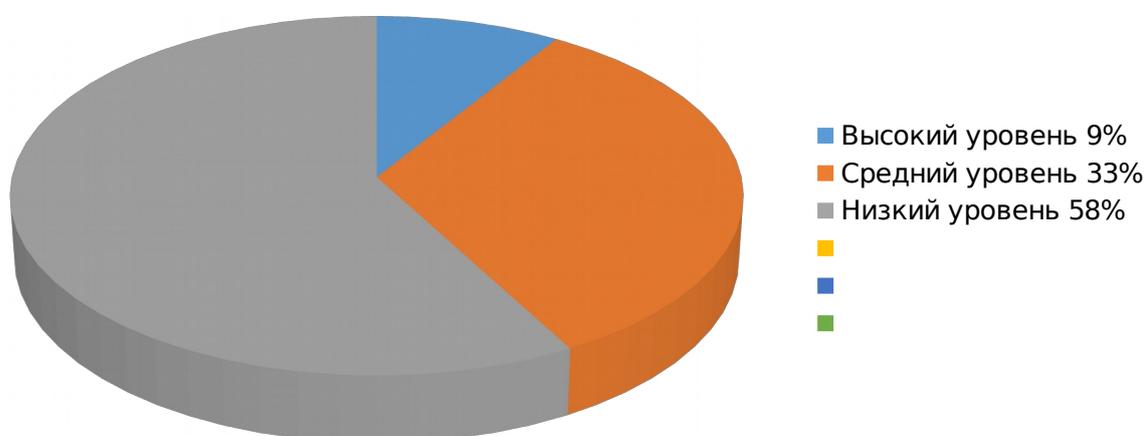


Как можно увидеть из диаграммы, анализ результатов первичного тестирования в экспериментальной группе показал, что высоким уровнем знаний

лингвострановедческих аспектов обладает лишь 9% учащихся, т.е. значительное меньшинство от общего количества учеников.

Построим диаграмму 2 по аналогичному принципу. Исходя из того, что все учащиеся контрольной группы (12 человек) – это 100%, то 1 человек – это $X = (1 \cdot 100\%) : 12$, т.е. 9% учащихся с высоким уровнем сформированности лингвострановедческой компетенции. Соответственно процент учащихся с низким и средним показателями составляет 58% и 33%. Так как дуга окружности имеет 360° , то в 0,01 части дуги окружности содержится $3,6^\circ$, значит 9% соответствует углу в $3,6 \cdot 9 = 32,4$, 58% соответствуют углу в $3,6 \cdot 58 = 208,8$, 33% - $3,6 \cdot 33 = 118,8$.

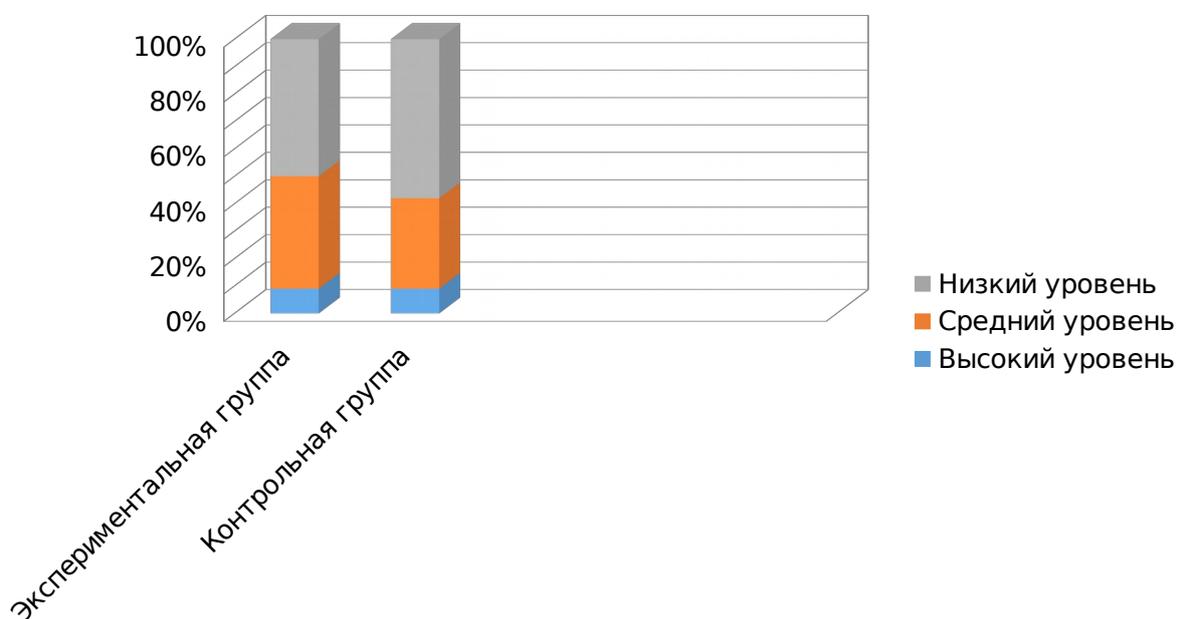
Диаграмма 2. Диаграмма сформированности лингвострановедческой компетенции у учащихся среднего школьного возраста в контрольной группе



Как мы видим из анализа полученной диаграммы контрольной группы, высокий уровень сформированности лингвострановедческой компетенции наблюдается у 9% учащихся, средний – у 33%, а низкий – у 58%.

Для наглядного сравнения уровня лингвострановедческих знаний в экспериментальной и контрольной группах, построим гистограмму.

Гистограмма 1. Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп



Таким образом, исходя из сравнительной гистограммы и проведения констатирующего эксперимента, мы видим, что уровень сформированности лингвострановедческой компетенции находится, в основном, на среднем и низком уровнях, что влечет за собой необходимость сочетания традиционных (языковые, речевые, условно-речевые упражнения) и нетрадиционных методов обучения (проектная деятельность) для успешного изучения

лингвострановедческого аспекта языка на примере анализа зарубежной литературы.

Мы предположили, что использование проектного метода в реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка повысит эффективность усвоения знаний по страноведению, а также будет способствовать пробуждению и поддержанию мотивации, интереса со стороны учащихся к дальнейшей работе в рамках изучения зарубежной литературы учебно-методического комплекса «Spotlight 8».

Помимо констатирующего эксперимента, позволяющего оценить уровень знаний учащихся в рамках лингвострановедческого компонента, нами было проведено тестирование, демонстрирующее удовлетворенность учащихся от собственных знаний по данному аспекту, а также то, какая роль отводится формированию лингвострановедческой компетенции на уроке иностранного языка (см. Приложение 2). Важность включения данного анкетирования обусловлена тем, что было необходимо узнать мнение учащихся на начальном этапе и сравнить данные с теми, что были получены на завершающем этапе апробации. Несмотря на то, что контрольная группа также, в той или иной степени, участвовала в эксперименте, сбор данных анкетирования не собирался, поскольку групповой проект не внедрялся, следовательно, невозможно было получить данные для сравнительного анализа.

Ниже приведены диаграммы, построенные по каждому отдельно взятому вопросу анкеты, разработанные с помощью известной нам формулы.

Диаграмма 3. Процентное соотношение ответов учащихся относительно вопроса №1 предложенной анкеты

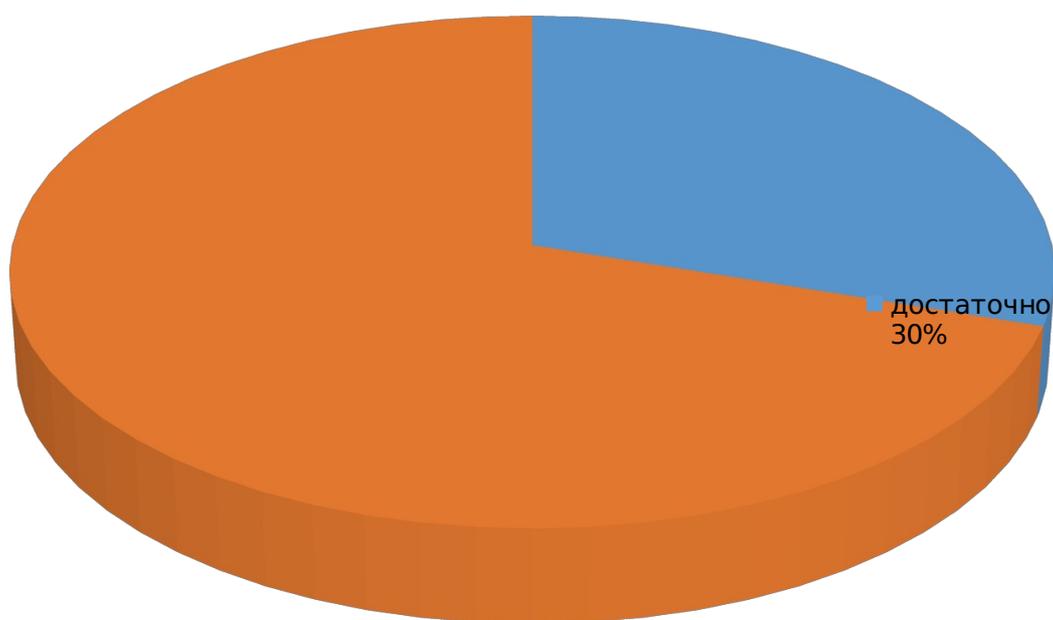


Диаграмма 4. Процентное соотношение ответов учащихся относительно вопроса №2 предложенной анкеты

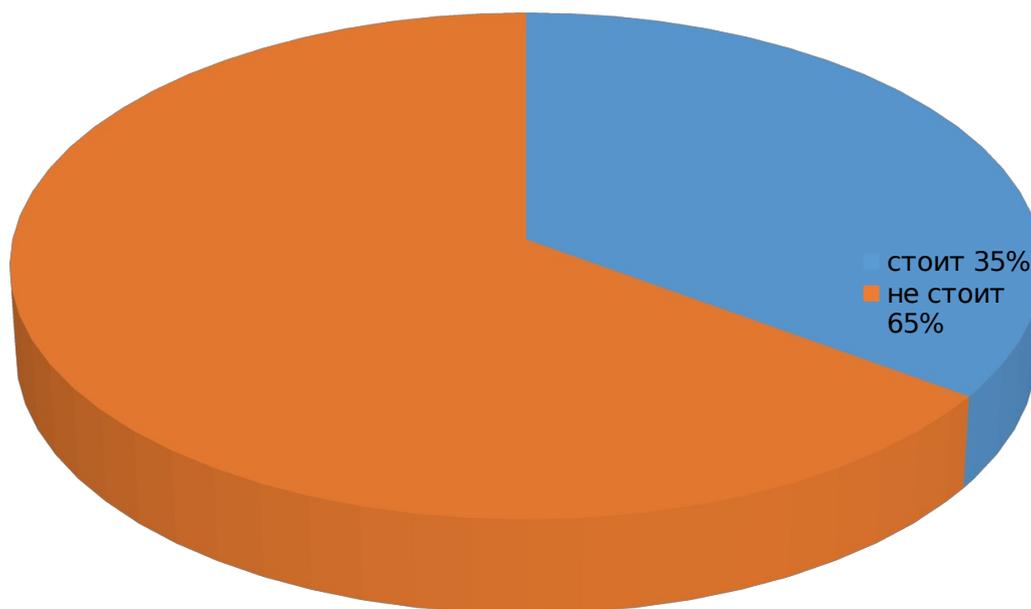
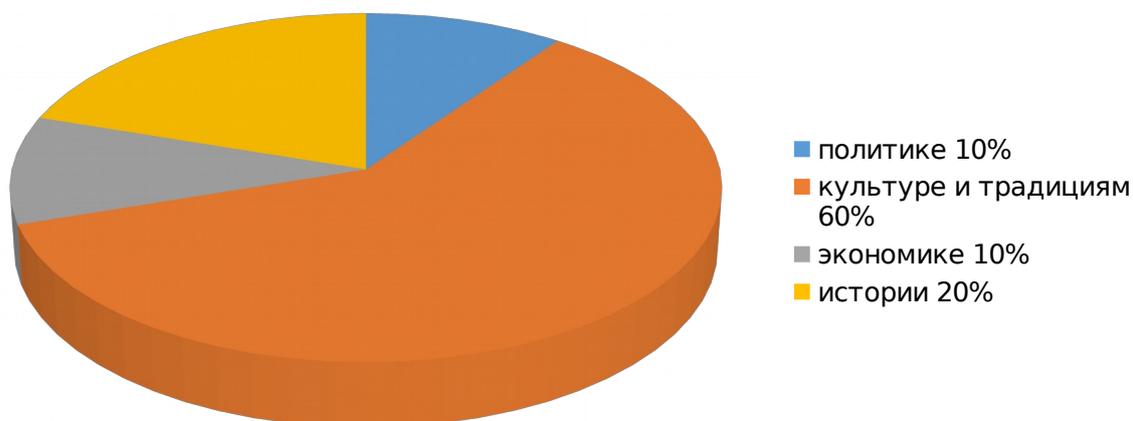


Диаграмма 5. Процентное соотношение ответов учащихся относительно вопроса №3 предложенной анкеты



В данных диаграммах явно прослеживается, что, по мнению учащихся 8 класса, их уровень знаний по лингвострановедческим аспектам языка недостаточен, поскольку на уроке этому мало уделяется время или недостаточно акцентируется внимание. Тем не менее, учащиеся склонны полагать, что изучать лингвострановедческий компонент в рамках отдельного

урока не стоит, для этого вполне хватает стандартного занятия по иностранному языку. Данный ответ вполне очевиден исходя из достаточной загруженности обучающихся не только по иностранному языку, но и по другим предметам, а также по подготовке к предстоящим экзаменам за курс основной школы.

Таким образом, проанализировав результаты остаточных знаний в курсе лингвострановедения у восьмиклассников за 2017-2018 учебный год и выяснив, что системы упражнений, предложенной учебником, недостаточно для формирования лингвострановедческой компетенции, нами был предложен проект «Canterville ghost» по мотивам произведения О. Уайльда.

Проектный метод проводился в рамках формирующего эксперимента, предполагающего апробацию группового проекта в экспериментальной группе. Вся проектная работа, предложенная обучающимся по изучаемому в данный период времени аспекту страноведения, направлена на поиск альтернативных методов работы над страноведческим материалом, что также могло бы повысить мотивацию на изучение иностранного языка в целом и указанного компонента содержания обучения в частности.

В ходе подготовки и проведения исследования, нами были предложены методические рекомендации по организации данной проектной работы в рамках реализации лингвострановедческого подхода в обучении. Несмотря на то, что работа над проектом – это, в первую

очередь, формирование коммуникативно-когнитивной работы учащегося, т.е. его самостоятельность, ответственность, умение подобрать необходимый материал, правильно организовать свою работу и т.д., учитель выполняет роль помощника, или консультанта, который, тем не менее, контролирует работу на всех этапах. Функция учителя также немаловажна, поскольку учащийся берет на себя лишь часть ответственности за исследование, педагог отвечает за весь ход проведения проектной работы, а также за общие результаты как всех групп, так и отдельно взятой, учитывая личный вклад каждого учащегося.

При выделении этапов работы, мы руководствовались теми из них, которые были выделены Е.С. Полат, подробно рассмотренными нами в теоретической части исследования. Таким образом, этапы работы в организации проектной деятельности выглядят следующим образом:

Первый этап представляет собой ознакомление с темой и целью проекта, его длительность и сроки выполнения. На данном этапе важно создать все необходимые условия для вовлечения учащихся в проектную работу, т.е. заинтересовать каждого ученика. Учащимся необходимо объяснить, что, несмотря на длительность проведения проекта, результаты своей работы они будут демонстрировать в течение всего учебного года посредством проведения урока домашнего чтения (с текстом произведения учащиеся знакомятся дома в качестве домашнего задания) и выполнением предложенных авторами пособия различного вида

упражнений, в т.ч. дискуссионного характера, требующих личной оценки, выражения и аргументирования своей точки зрения со стороны учеников. Кроме того, уже на первом этапе учитель продумывает планируемые результаты выполнения проектной деятельности, поскольку цель, сформулированная нами в теоретической части исследования, должна быть достигнута по окончании всей работы.

На *втором этапе* учитель разделяет учащихся на группы, распределяет и объясняет групповые индивидуальные задания, а затем вместе составляют план работы над проектом, источники сбора необходимой информации. При формировании групп учителю следует принимать во внимание как внешнюю дифференциацию и личностные взаимоотношения в детском коллективе, но и необходимость создания благоприятной атмосферы для обмена знаниями и опытом учащихся с разным умственным и креативным потенциалом, подходящих методов обращения к их индивидуальности при работе в группе.

На данном этапе учащиеся вместе с учителем анализируют структуру учебного пособия (Reader) УМК «Spotlight 8», выделяя основные компоненты, из которых состоит книга. Данный анализ поможет учащимся лучше понять задание, алгоритм его выполнения. Распределяя задачи между группами, учителю важно ориентироваться и на личностные приоритеты учащихся относительно выбранного задания, разрешать спорные моменты при

распределении. Некоторым учащимся подобная работа может показаться сложной, объемной, затратной по времени. Задача учителя здесь сводится к тому, чтобы показать себя в качестве помощника, советчика, иными словами такого же активного участника учебного процесса.

Третий этап представляет собой особую значимость, поскольку связан с объяснением критериев оценивания продуктов групповой деятельности учащихся (см. Приложение 3). Важность состоит в том, что обучающиеся должны понимать, что они должны представить и каким образом будет оцениваться их работа. Необходимо подробно остановиться на критериях для каждой группы и общего задания для более глубокого и осознанного понимания учащимися своей деятельности.

Указанные три этапа могут быть проведены на 1-2 уроках в зависимости от уровня подготовки класса, как в плане сформированности учебно-организационных навыков, так и уровня владения языком. В нашем случае это заняло 2 урока ввиду длительного выполнения второго этапа работы.

Четвертый этап включает в себе самостоятельную групповую работу, консультации и помощь учителя по возникшим вопросам относительно подбора материала, оформления, исправления языковых ошибок (особенно для третьей группы), репетиции театрализованного выступления (для учащихся второй группы). Кроме того, четвертый этап предполагает промежуточный контроль, а именно обсуждение прочитанных глав на уроке,

выполнение не только тех заданий, которые предлагаются авторами, но и собственных упражнений, разработанных группами по отдельно взятым главам в рамках той же проектной деятельности.

Пятый этап – это презентация групповых проектов, коллективное обсуждение работ, их оценивание согласно выделенным критериям. Здесь же участники группы, разработав дополнительные задания по своему продукту, оценивают знания одноклассников на предмет усвоения ими полученных в ходе презентации знаний. Оценивание проектов происходит коллективно, но решающая роль в этом отводится учителю, как основному наставнику и руководителю исследовательской работы.

Шестой этап – контрольное тестирование в форме вопросов, требующих развернутого ответа по изученному материалу. На данном этапе принимают участие обе группы с целью сравнительного анализа полученных результатов.

Соблюдение всех вышеперечисленных этапов при подготовке и организации проектной работы на уроке иностранного языка способствует эффективному формированию лингвострановедческой компетенции, повышению мотивационной составляющей изучения иностранного языка, а также эффективному развитию и становлению коммуникативно-когнитивной автономии учащихся.

Теперь обратимся к более подробному и детальному описанию проведенного проектного эксперимента на основании выделенных этапов работы над ним.

Группа учащихся 8 «Б» класса в количестве 12 человек была поделена на 3 группы по 4 человека. Поскольку произведение, предложенное авторами учебника в рамках текущего учебного года, называется «Кентервильское приведение», то и название проекта было сформулировано как «Canterville ghost».

Каждая из трех групп получила свое название и задание в общей проектной работе. Первая группа, получившая название «Biographers» (Биографы), занималась исследованием биографии писателя, где с помощью презентации им необходимо было отразить:

- краткую биографию классика;
- интересные и необычные факты из жизни;
- знаменитые художественные произведения.

Ввиду того, что это задание носит облегченный характер по сравнению с остальными, к нему привлекаются слабые учащиеся с заниженной мотивацией и самооценкой, чтобы, справившись с данным заданием, создать им ситуацию успеха, тем самым придать уверенность в собственных силах и знаниях по предмету.

Вторая группа, получившая название «Actors» («Актеры») была задействована в самый творческий вид деятельности, поскольку им необходимо было показать театрализованное выступление главы произведения О. Уайльда «Кентервильское приведение». С помощью

учителя, учитывая также индивидуальные предпочтения, учащиеся выбрали главы текста и распределили роли, представив данный отрывок текста и продемонстрировав все свои таланты и умения выступления на публике средствами иностранного языка.

В ходе индивидуальной работы с учителем, перед тем, как учить свои роли, учащимися были отработаны все возникшие языковые и содержательные трудности (чтение и перевод сложных слов, постановка ударения, интонации и т.д.), что также входит в этап работы над проектом.

Третьей группе, получившей название «Writers» («Писатели») было необходимо представить, что сюжет произведения разворачивается в настоящее время и написать современную историю про Кентервильское приведение, описав при этом каждого героя, их жизнь, внешность, привычки.

Каждая группа, помимо этого, должна получить ответную реакцию от одноклассников в виде заполненных таблиц (см. Приложение 4). Так, например, во время презентации своего проекта, третья группа предлагает остальным участникам заполнить таблицу-сравнение основных событий произведения О. Уайльда и с измененными в современной истории. Таким образом, это позволит учащимся вспомнить типичные черты каждого персонажа, места, события и составить сравнительный анализ на основе двух текстов.

Кроме того, каждая группа, помимо своего основного задания, была задействована в составление собственных

заданий по главам произведения, кроме тех, что были предложены авторами книги. Таким образом, первая группа была ответственна за разработку упражнений по первой, второй и третьей главам, вторая группа занималась составлением заданий по четвертой, пятой и шестой главам, а третьей группе достались седьмая, восьмая и девятая главы соответственно. Исходя из этого, подобного рода самостоятельная деятельность учащихся также рассматривается в рамках осуществления проектной работы по произведению «Кентервильское приведение».

Важно отметить, что задание на составление собственных упражнений дает дополнительную возможность проанализировать содержательную и языковую стороны текста, лучше запомнить материал, поскольку учащиеся в данном случае из пассивных участников переходят в активных, где одни анализируют информацию в тексте и на основе этого составляют упражнения, а другие, помимо предложенных заданий, дополнительно выполняют те, что были разработаны одноклассниками.

Таким образом, проектный метод позволил учащимся и учителю немного отойти от традиционных упражнений в данном разделе, направленных как на формирование лингвострановедческой компетенции в рамках изучения зарубежной литературы, так и фонетико-лексико-грамматических навыков. Несомненно, подобная проектная работа занимает намного больше времени по сравнению с работой в системе упражнений, предложенной авторами

учебно-методического комплекса, но, тем не менее, она позволяет учащимся средней ступени обучения совместить привычные формы работы с проектной деятельностью, подкрепляя тем самым их интерес и мотивацию на изучение иностранного языка.

Немаловажно то, что проектный метод также ориентирован на обучение всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), что четко прослеживается в работах всех трех групп. Основной упор, разумеется, направлен на говорение, поскольку не стоит забывать про основную цель обучения иностранного языка на современном этапе, на которую влияет социальный заказ общества. Он, в свою очередь, подразумевает не только формирование у старшеклассников межкультурной коммуникативной компетенции, но и знание лингвострановедческого компонента обучения, что является составной частью содержания обучения иностранного языка.

Коммуникативная направленность каждого полученного продукта исследовательской деятельности четко прослеживается в работах учащихся, поскольку все презентации происходят на иностранном языке, обсуждение работ, выполнение заданий, предполагающих собственную оценку, аргументацию также отталкиваются от основной цели обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Для подтверждения эффективности использования проектного метода для формирования

лингвострановедческой компетенции, был проведен контрольный эксперимент, показывающий результаты внедрения формирующего эксперимента и уровень полученных знаний, который проводился по той же схеме, что и констатирующий. Анализ и результаты контрольного эксперимента представлены в следующем параграфе.

2.3 Анализ и результаты проектного обучения на уроках английского языка учащихся 8 «Б» класса МБОУ г. Мурманска «Гимназия №6»

Целью контрольного эксперимента являлась проверка результативности разработанной проектной работы в рамках обучения лингвострановедческим аспектам языка. Учащимся обеих групп (экспериментальной и контрольной) были предложены контрольные задания по мотивам новеллы «Кентервильское приведение», целью которых как раз и служила проверка полученных знаний и сравнение их с исходными, которые были получены в ходе констатирующего эксперимента (см. Приложение 5). Следует упомянуть, что контрольная группа, не участвовавшая в апробации группового проекта, изучала аналогичную тему посредством чтения биографии О. Уайльда и самого произведения, а также выполнения предложенных учебным пособием упражнений на предтекстовом и послетекстовом этапах обучения.

Контрольные задания были предложены учащимся не в тестовой форме, предполагающей выбор правильного ответа из нескольких предложенных, а в свободной форме, где было необходимо вспомнить события, имена, факты и

т.д. Подобный выбор формы контроля обусловлен тем, что констатирующий эксперимент проводился в аналогичной форме. Кроме того, тестовая форма работы в силу своей облегченности за счет вариантов ответа послужила бы субъективным показателем результатов, поскольку не позволяет в полной мере выявить глубину и полноту понимания изученного материала, то, насколько прочно учащийся освоил пройденный материал.

Помимо контрольных заданий, учащимся экспериментальной группы была предложена анкета, позволяющая объективно оценить данную форму работы, учитывая мнение самих испытуемых (см. Приложение 6). Отвечая на вопросы анкеты о возможном внедрении проектного метода в раздел зарубежной литературы, учащиеся, в основном, положительно оценивали экспериментальный вид работы, тема которого, помимо всего прочего, соответствовала интересам учащихся (результаты тестирования на начальном этапе).

Анализируя результаты самостоятельной работы, нами учитывалась характеристика уровней сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся среднего школьного возраста, разработанная в ходе констатирующего эксперимента. Таким образом, таблица результатов контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах выглядит следующим образом:

Таблица 3. Результаты контрольного эксперимента

| Уровень | Эксперименталь | Контрольная |
|----------------|-----------------------|--------------------|
|----------------|-----------------------|--------------------|

| сформированность и лингвострановедч еской компетенции | ная группа | группа |
|--|-------------------|---------------|
| Низкий уровень | 2 | 4 |
| Средний уровень | 5 | 6 |
| Высокий уровень | 5 | 2 |

Опираясь на известную нам математическую формулу ($X = (A * 100\%) : N$), построим круговые диаграммы, демонстрирующие результаты обеих групп.

Диаграмма 6. Диаграмма сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся среднего школьного возраста в экспериментальной группе

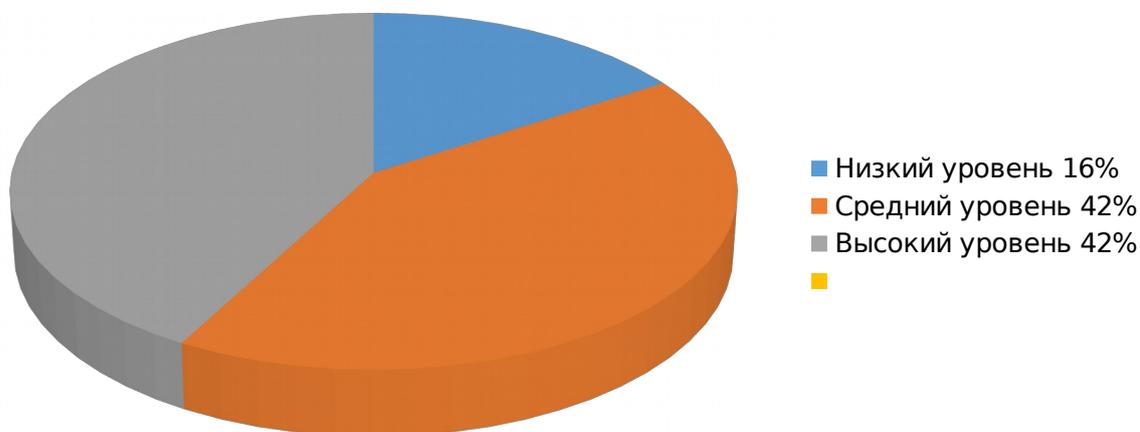
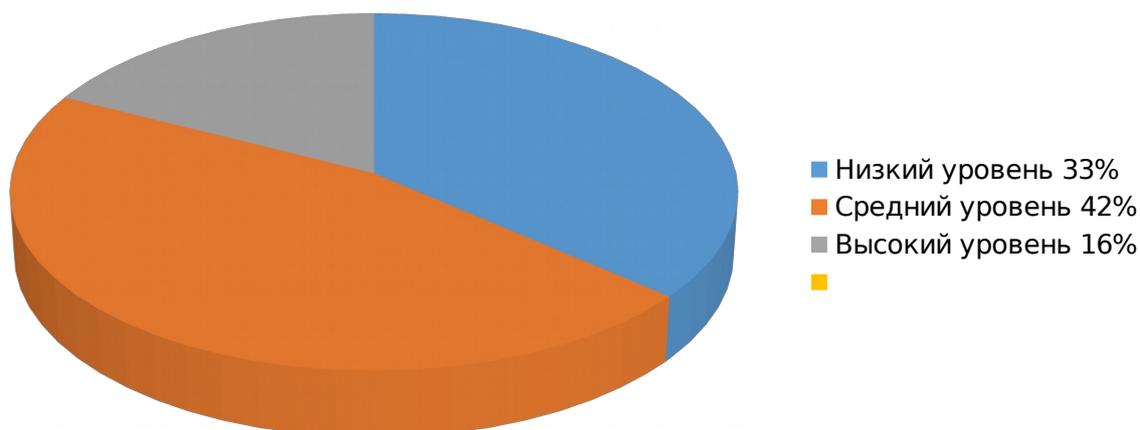
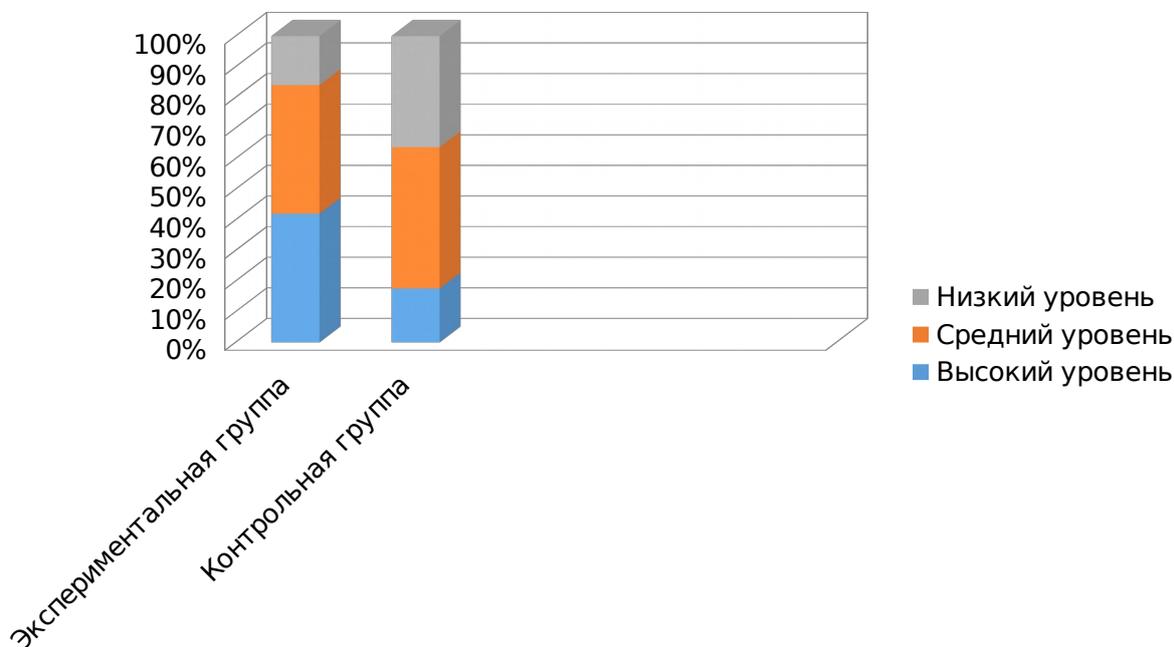


Диаграмма 7. Диаграмма сформированности лингвострановедческой компетенции учащихся среднего школьного возраста в контрольной группе



Для наглядного сравнения уровней лингвострановедческих знаний в обеих группах, построим гистограмму.

Гистограмма 2. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп



Таким образом, мы видим, что проектный метод является эффективным средством обучения иностранному языку, поскольку исходные и контрольные показатели

экспериментальной группы значительно отличаются в лучшую сторону. В экспериментальной группе прослеживается высокий уровень сформированности лингвострановедческой компетенции (42%), что в несколько раз превышает первоначальные показатели.

В контрольной группе также прослеживается незначительный рост (с 9% до 16%), что, тем не менее, почти в три раза меньше, чем в экспериментальной группе, что еще раз доказывает эффективность использования проектного метода и недостаточности использования системы упражнений в пособии.

Анализируя результаты выполнения каждого отдельного задания, можно прийти к выводу, что именно контрольная группа не справилась с большинством заданий работы, что еще раз подчеркивает результативность проведенного эксперимента.

Ниже приведены сравнительные данные результатов контрольных заданий в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 4. Сводная таблица результатов контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

| Группы | Задания | | | | | | | | | |
|---|----------------|----|---|----|----|---|---|---|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Экспериментальная (количество учеников, справившихся с заданием) | 12 | 11 | 9 | 10 | 11 | 9 | 8 | 9 | 10 | 11 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| Контрольная (количество учеников, справившихся с заданием) | 9 | 7 | 7 | 9 | 10 | 8 | 6 | 7 | 9 | 9 |
|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|

Исходя из сводной таблицы, показывающей количество учеников, справившихся с каждым отдельно взятым заданием, можно сделать вывод, что особых трудностей в экспериментальной группе относительно каждого задания выявлено не было, поскольку абсолютное большинство справились с вопросами теста. В контрольной группе, наоборот, было допущено больше ошибок в каждом отдельно взятом вопросе теста по сравнению с результатами экспериментальной группы. Приведенные данные контрольного эксперимента также доказывают объективность проведенного анкетирования среди учащихся экспериментальной группы (см. Таблицу 3), поскольку, на основании его результатов, можно судить о заинтересованности и вовлеченности учащихся 8 класса в проект, а это и является первопричиной успешного прохождения контрольного тестирования.

На данном этапе важно отметить, что подобная проектная деятельность, несмотря на большой объем самостоятельной работы, продолжительность во времени, заинтересовала учащихся, способствовала повышению мотивации на изучение иностранного языка, акцентировала внимание на значимость лингвострановедческих знаний в обучении. Итоговое

анкетирование по внедрению работы в экспериментальной группе показало, что учащиеся были полностью вовлечены в учебный процесс, их привлекает исследовательский характер заданий, самостоятельность и автономность в выборе, возможность проявить свои творческие способности.

Кроме того, важно подчеркнуть, что различия в полученных результатах заключаются в общем подходе к выполнению задания, направленного на развитие навыка чтения с полным пониманием содержания. Изначально проектная форма работы предоставила учащимся экспериментальной группы большую возможность усвоения знаний посредством предложенного количества заданий. Обе группы читали главы новеллы, выполняли задания на предтекстовом и послетекстовом этапах, но контрольная группа не была разделена внутри на подгруппы для выполнения отдельных заданий (составление собственных упражнений по каждой главе, анализ биографии писателя, инсценировка новеллы, написание собственного рассказа). Ввиду того, что вся работа с текстом в контрольной группе проходила дома (чтение главы) и в классе (выполнение упражнений), мотивации и вовлеченности в процесс у учащихся данной группе не наблюдалось, в отличие от экспериментальной группы, где учащиеся были вовлечены в процесс различными способами, отходя от роли пассивного участника процесса.

Хотелось бы также отметить, что при выполнении тестового задания, учащиеся экспериментальной группы

потратили намного меньше времени по сравнению с контрольной группой. Обеим группам предоставлялось 40 минут на выполнение самостоятельной работе в рамках контрольного эксперимента, но учащимся экспериментальной группы потребовалось в среднем 20-25 минут на выполнение, в то время как контрольная группа затратила все отведенное им время, что еще раз доказывает эффективность усвоения знаний лингвострановедческого аспекта с применением проектного метода. Таким образом, разработанная проектная работа способствует заявленной во введении гипотезе работы, а также способствует реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка в старших классах.

Выводы по главе II

В данной главе нами было проанализировано применение теоретических основ реализации лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку в практических целях его использования на уроке в рамках проектного метода.

Система современного образования подчеркивает неумолимую значимость лингвострановедения в обучении. Зарубежные и отечественные авторы включает данный компонент в структуру учебно-методических комплексов, что было проанализировано нами на примере учебного курса «Spotlight 8» для учащихся 8 классов. Мы выяснили, что указанный учебно-методический комплекс имеет ряд

преимуществ, среди которых включение в содержание курса книги для чтения, содержащей в себе фоновые знания о стране изучаемого языка.

Таким образом, речь идет о том, что параллельное изучение данного компонента содержания обучения с языковой наполняемостью обусловлено необходимостью изучать иностранные языки одновременно с приобщением к культурной, традиционной и исторической сторонам другой страны. Авторы подчеркивают, что основной целью лингвострановедения является именно обеспечение понимания о национально-культурных особенностях и их интеграция в процесс межкультурной коммуникации [Зарытовская, 2015, с. 2].

Несмотря на предложенный учебным пособием комплекс упражнений на формирование лингвострановедческой компетенции, в ходе проведения констатирующего эксперимента, нами было проанализировано и выяснено, что их количество недостаточно для получения знаний. Кроме того, однотипность подобных упражнений, форма их выполнения на уроке способствовало тому, что учащиеся, в некоторой степени, потеряли интерес и мотивацию как на их выполнение, так и на чтение произведения в целом.

Таким образом, нами был предложен альтернативный метод работы, предполагающий разработку проекта, направленного на реализацию лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку.

Разработанный нами проект освещал вопросы зарубежной литературы на примере творчества Оскара Уайльда и сочетал в себе как коммуникативную ценность, так и стимулирование мыслительной активности его участников, способность к расширению сферы познавательной деятельности, а также носил в себе творческий характер, чем способствовал повышению мотивации со стороны учащихся 8 класса [Константинова, 2015, с. 78].

Его суть состояла в том, чтобы превратить учащегося в активного участника путем проектной работы по разработке собственных заданий к главам новеллы, а также подготовке и презентации индивидуальных групповых проектов, выходящих за рамки учебного пособия. Все это в совокупности дает обучающимся возможность не только взаимодействовать в группах, развивая при этом учебно-организационные умения, но и формировать когнитивно-коммуникативную автономию в обучении, проявлять фантазию и творчество, продемонстрировать все свои таланты и умения, что, несомненно положительно влияет на повышение мотивации учащихся в изучении иностранного языка.

Как показали результаты контрольного тестирования, проведенного после апробации группового проекта, уровень знаний учащихся заметно повысился, что повлияло на желание использовать этот вид работы в дальнейшем.

Таким образом, современная педагогическая и методическая науки выявляют все больше преимуществ

проектного метода в обучении иностранным языкам в аспекте лингвострановедения. Данный метод представляет учителю и учащимся некоторую свободу использования изучаемого языка в границах определенного исследования и расширение творческого потенциала работы с учебным материалом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное развитие российского общества нашло свое отражение в преподавании иностранных языков в силу расширения контактов и деловых партнерских отношений между странами. Принято считать, что процесс обучения и практического применения иностранного языка

программируется как межкультурная коммуникация. Данное явление играет значимую роль в условиях современного мира, поскольку без создания методических условий для межкультурного сопоставления норм общения на родном и иностранном языках и ценностных ориентаций двух культур, процесс ознакомления учащихся с культурой изучаемых стран не будет достаточно эффективным.

Вовлечение школьников в диалог культур предоставит возможность создания приемлемых условий для формирования коммуникативной компетенции учащихся, прочного усвоения страноведческих знаний и преодоления интерферирующего воздействия родной культуры на процесс овладения иностранным языком.

Современная школа посредством лингвострановедческого компонента на уроках английского языка должна давать учащимся понятие о строе языка и знание его наиболее значимых особенностей, сведения о культуре страны изучаемого языка и ее вкладе в мировую культуру, а также знания об особенностях речевого поведения и этикета, организации быта и досуга в этой стране, государственном и политическом устройстве.

Проведенное исследование показало, что использование проектного метода, наряду с традиционной системой упражнений, является эффективным и способствует достижению наиболее высоких показателей знаний учащихся по лингвострановедческим аспектам.

Таким образом, можно судить о том, что гипотеза, выдвинутая в исследовании, получила свое подтверждение

по результатам ряда экспериментов (констатирующего, формирующего и контрольного). Необходимо также отметить, что поставленные в начале цели и задачи работы были достигнуты.

В ходе написания выпускной квалификационной работы были получены умения критического анализа научной литературы, сформированы навыки научно-исследовательской деятельности, квалифицированного анализа, комментирования и обобщения результатов научных исследований, проведенных другими специалистами, изучены принципы построения и редактирования научного текста, требования к библиографическому описанию литературы по теме исследования и к оформлению научного отчёта. Также были сформированы умения обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями; обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость избранной темы научного исследования; проводить самостоятельные исследования в соответствии с разработанной программой и графиком; использовать математические методы обработки результатов исследования, представлять результаты проведенного исследования в виде научного доклада, диаграмм, таблиц, гистограмм и т.д.

Проведенное исследование можно рассматривать как обобщение теоретического материала в совокупности с решением практической задачи – проведения

педагогического эксперимента с целью апробации группового проекта.

Таким образом, экспериментально полученные результаты работы могут быть применены учителями иностранного языка, студентами педагогических направлений во время прохождения практики, как те, что доказали свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] : теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. Афинская, З. Н. Лингвострановедение как отражение картины мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://westud.ru/work/676661/Lingvostranovedenie-kak-otrazhenie-kartiny>, свободный. – (Дата обращения : 11.03.2019).
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М. : УРСС, 2004. – 571 с.
4. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника [Текст] / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.

5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Борисова, Л. С. Проектирование как эффективное средство развития и воспитания на уроках английского языка [Текст] / Л. С. Борисова // Иностранные языки в школе. – 2012. – №5. – С. 28-30.
7. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение [Текст] / Л. А. Венгер. – М.: Рус. язык, 1990. – 246 с.
8. Верес, Л. В. Проектная деятельность как средство развития исследовательской компетентности старшеклассников [Текст] / Л. В. Верес, Н. В. Матяш // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №1. – С. 165-169.
9. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
10. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] : методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 246 с.
11. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории педагогики (т.1) [Текст] : собрание сочинений / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевский. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
12. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пособие для учителя /

- Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
13. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
 14. Головань, Т. А. Метод проектов – эффективное средство овладения иностранным языком [Текст] / Т. А. Головань // Английский язык. Все для учителя. – 2016. – №5-6 (53-54). – С. 5-7.
 15. Дегиль, И. М. Отбор фоновых знаний социокультурной тематики [Текст] / И. М. Дегиль // Язык и культура. – 2012. – №1. – С. 28-32.
 16. Дейкова, Л. А. Развитие социокультурной компетенции учащихся: проектная деятельность по страноведению [Текст] / Л. А. Дейкова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 6 (50). – С. 343-349.
 17. Зарытовская, В. Н. Взгляд на историю и перспективы лингвострановедения как учебной дисциплины [Текст] / В. Н. Зарытовская, Е. А. Будник, И. А. Бедретдинова // Науковедение. – 2015. – №2. – С. 2-7.
 18. Коблева, С. Я. Учет возрастных психологических особенностей старшеклассников [Текст] / С. Я. Коблева // Науковедение. – 2006. – №1. – С. 180-181.

19. Кон, И. С. Психология ранней юности [Текст] : книга для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
20. Константинова, Н. А. Лингвокультурный проект как мотивационная составляющая при изучении иностранного языка [Текст] / Н. А. Константинова // English: Первое сентября. – 2015. – №2. – С. 75-78.
21. Кубанев, Н. А. Имагология и межкультурная коммуникация как выражение междисциплинарного подхода к изучению образа Америки в контексте диалога культур [Текст] / Н. А. Кубанев, Л. Н. Набилкина // Традиции и инновации в лингвистике и лингвообразовании. – 2014. – № 9. – С. 71-79.
22. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология [Текст] : учебное пособие. 4-е изд. / И. Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 176 с.
23. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе [Текст] / Б. А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1986. – 144 с.
24. Маклаков, А. Г. Особенности психического развития старших школьников [Текст] / А. Г. Маклаков, А. А. Сидорова // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – №4. – С. 33-44.
25. Малько, К. О. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам [Текст] / К. О. Малько // Инновационная наука. – 2015. – №6. – С. 224-226.

26. Матвеева, О. М. Проектная методика как средство формирования речевой компетенции обучающихся [Текст] / О. М. Матвеева // Немецкий язык. Все для учителя. – 2014. – № 4 (28). – С. 2-4.
27. Мащенко, С. В. Страноведческий аспект в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/stranovedcheskiy-aspekt-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka>, свободный. – (Дата обращения : 15.02.2019).
28. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Высш. шк., 1990. – 224 с.
29. Могилевцев, С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Могилевцев Сергей Александрович. – Минск, 2002. – 18 с.
30. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
31. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

32. Пассов, Е. И. Методика и технология иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.
33. Пахомова, Н. Ю. Учет психологических особенностей старшего школьного возраста как способ повышения мотивации к изучению английского языка [Текст] / Н. Ю. Пахомова // Концепт. – 2016. – №9. – С. 141-145.
34. Петричук, И. И. Проектная деятельность учащихся на уроках английского языка [Текст] / И. И. Петричук // Иностранные языки в школе. – 2011. – №10. – С. 25-29.
35. Платонова, З. Н. Анализ особенностей психологической культуры старшеклассников и студентов [Текст] / З. Н. Платонова // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2012. – №2. – С. 139-142.
36. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2,3. – С. 40-43.
37. Рабинович, Ф. М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Ф. М. Рабинович, Г. В. Рогова, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
38. Реан, А. А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / В. А. Аверин, Ж. К. Дандаров, А. А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

39. Селиванова, Е. В. Общий экспресс-анализ УМК «Spotlight» для 11 классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shkola37.ouvlad.ru/selivanova-elena-valerevna/>, свободный. – (Дата обращения : 30.03.2019).
40. Сидакова, Н. В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку [Текст] / Н. В. Сидакова // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – № 5. – С. 201-204.
41. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Текст] / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. Яз., 1981. – 248 с.
42. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций [Текст] : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
43. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы [Текст] : пособие по страноведению для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
44. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В.М. Филатова) / В. М. Филатов. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 416 с.
45. Финогенова, Е. Н. Проектная методика на уроках английского языка в сфере реализации ФГОС

[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pedkopilka.ru/blogs/elena-nikolaevna-finogenova/primenenie-proektnoi-metodiki-na-urokah-angliiskogo-jazyka-v-sfere-realizaci-fgos.html>, свободный. – (Дата обращения : 15.04.2019).

46. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста [Текст] / И.И. Халеева. – М. : РАН ИРЯ, 1995. – 286 с.
47. Чернышов, С. В. Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам [Текст] / С. В. Чернышов // Язык и культура. – 2014. – №4 (28). – С. 203-210.
48. Шарафутдинов, Р. Р. Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании [Текст] : Р. Р. Шарафутдинов // Вестник Казанского технологического университета. – 2008.- №3. – С. 231-236.
49. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
50. Шевцова, М. В. Проектная методика на уроках английского языка [Текст] / М. В. Шевцова // Английский язык. Все для учителя. – 2015.- №8 (44). – С. 8-10.
51. Щербакова, Т. В. Лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<https://cyberleninka.ru/article/v/lingvostranovedcheskiy-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam>, свободный. – (Дата обращения: 13.02.2017).

52. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст] : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
53. Якобсон, П. М. Чувства, их развитие и воспитание [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

Приложение 1

Самостоятельная работа в рамках констатирующего эксперимента

This test shows how you've learnt literature for the previous year. Read the task and answer the questions. Good luck!

- 1) Where was J. M. Barrie (the author) born?
- 2) How did Wendy help Peter?
- 3) What do the children dream about?
- 4) Who are the Lost Boys? Where do they live?
- 5) Who is Tinker Bell?
- 6) How did the Lost Boys get home?
- 7) What kind of dust did Peter blow on the children to make them fly?
- 8) Why does Peter pretend to be Captain Hook?

- 9) Where did the Never Bird live?
10) How does Peter trick the pirates?

Приложение 2

Анкета для учащихся, касающаяся вопроса реализации лингвострановедческого подхода на уроке английского языка

Дорогие друзья!

Прошу вас уделить немного времени и заполнить анкету, касающуюся вопроса изучения лингвострановедческих аспектов на уроке английского языка. Будьте предельно откровенными, поскольку данные будут проанализированы и сведены в общую диаграмму. Спасибо за участие!

1. Как вы считаете, достаточно ли времени уделяется

вопросам лингвострановедения на уроках английского языка?

Да, достаточно/нет, недостаточно

2. Стоит ли изучать лингвострановедение в школе в рамках отдельного урока, посвященного только национально-культурным особенностям страны изучаемого языка? Почему?

3. Чему, по вашему мнению, должно уделяться больше внимания при изучении лингвострановедческих аспектов языка?

А. политике

Б. культуре, традициям

В. экономике

Г. истории

Д. свой вариант _____

Приложение 3

Критерии оценивания проектной работы «Canterville ghost»

Критерии оценивания презентации

| Критерии | «5» | «4» | «3» |
|--------------|-----|-----|-----|
| I. Структура | | | |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Логическая последовательность слайдов Указание источников информации | Слайды расположены в логическом порядке 3 и более указанных источников информации | 2, 3 слайда расположены не в логическом порядке 2 источника информации | Нет логики в размещении информации на слайдах 1 источник информации; источники не указаны |
| II. Оформление • Ошибки (фонетические, лексические, грамматические) Качество оформления | 0-2 ошибок Присутствует наглядность; размер, тип, цвет шрифта позволяют прочитать содержимое; слайды не перегружены текстом | 3-6 ошибок Недостаточно наглядности; размер, тип, цвет шрифта иногда не позволяют прочитать содержимое; | Более 7 ошибок Практически полное отсутствие картинок, диаграмм; текст плохо читаем; более 2 слайдов перегружены текстом |
| III. Содержание Четкость; выразительность презентации | Четкая, достоверная информация; текст не читается со слайдов | В определенной части информации нет четкости; текст частично дублирует информацию со слайдов | Нет четкости в изложении информации; почти весь текст читается со слайда |

Критерии оценивания театрализованного выступления

| Критерии | Балльная шкала | | |
|---------------------|-----------------------|-------------|-------------|
| | 5 | 4 | 3 |
| Содержание и | Выступлени | Выступление | Выступление |

| | | | |
|--|--|---|---|
| соответствие теме | е соответствует содержанию текста; ключевые моменты отражены | соответствует содержанию текста; не все ключевые моменты отражены | соответствует/частично соответствует содержанию текста; многие ключевые моменты не отражены |
| Отсутствие ошибок (фонетических, лексических, грамматических) | 0-2 ошибки | 3-6 ошибок | Более 7 ошибок |
| Качество оформления выступления | Имеется художественное, музыкальное оформление | Недостаточное использование художественного или музыкального оформления | Отсутствие художественного/музыкального оформления |
| Раскрытие и яркость образов персонажей | Образы героев, их эмоции, чувства подробно переданы | Образ какого-либо героя раскрыт недостаточно подробно | Образы персонажей, их эмоции переданы слабо/отсутствует передача эмоций, чувств |
| Выразительность, интерес, эмоциональность повествования | Участники активно используют средства выразительности (жесты, интонация и др.) | Участники не всегда используют средства выразительности | Участники практически не используют средства выразительности; интонация не меняется |

Критерии оценивания собственного произведения

| Критерии | Балльная шкала | | |
|--|---|---|---|
| | 5 | 4 | 3 |
| Содержание и соответствие теме | Выступление соответствует содержанию текста; ключевые моменты отражены | Выступление соответствует содержанию текста; не все ключевые моменты отражены | Выступление соответствует/частично соответствует содержанию текста; многие ключевые моменты не отражены |
| Отсутствие ошибок (фонетических, лексических, грамматических) | 0-2 ошибки | 3-6 ошибок | Более 7 ошибок |
| Сравнение произведений | Героев и события произведения возможно сравнить; имеются черты различия и сходства в равной степени | Героев и события произведений возможно сравнить, но у 1-2 персонажей практически нет различий | Сложно провести сравнение, поскольку у персонажей и событий мало различий |
| Раскрытие и яркость образов персонажей | Образы героев, их эмоции, чувства подробно переданы | Образ какого-либо героя раскрыт недостаточно подробно | Образы персонажей, их эмоции переданы слабо/отсутствует передача эмоций, чувств |
| Выразительность, интерес, эмоциональность повествования | Участники активно используют средства выразительности (жесты, интонация и др.) | Участники не всегда используют средства выразительности | Участники практически не используют средства выразительности; интонация не меняется |

Приложение 4

Задание, требующее ответную реакцию от участников других групп, на примере сравнительной таблицы, составленной группой «Писатели»

| | O. Wilde | Writers |
|------------------------------------|-----------------|----------------|
| Canterville ghost | | |
| Virginia | | |
| Mr Otis | | |
| Mrs Otis | | |
| The twins | | |
| Mrs Umney | | |
| Lord Canterville | | |
| The Duke of Cheshire | | |
| The twins' tricks | | |
| The Otis family's house | | |
| Canterville chase | | |

Приложение 5

Задание в рамках контрольного эксперимента по проекту
для учащихся обеих групп

This test shows how you've learnt O. Wilde's literature.
Read the task and write the correct answer. Good luck!

- 1) What were the names of O. Wilde's first play and the only novel?
- 2) What was the weather like when the Otis family came to Canterville Chase?
- 3) Who left the house and didn't want to come back? Why?
- 4) What did Washington do about the stain?
- 5) Why was there blood on the library floor?
- 6) Why did the ghost have to appear every week?
- 7) Why did the ghost stay in his room?
- 8) How did the family feel about the ghost?
- 9) What did the Canterville ghost give to Virginia?
- 10) Do you think Sir Simon deserved his punishment? Why?

Приложение 6

Анкета для учащихся экспериментальной группы по
использованию проектного метода

Дорогие друзья!

Предлагаю вам ответить на несколько вопросов, касающихся проведенной проектной работы на тему «Кентервильское приведение» в рамках книги для чтения учебника «Spotlight 8». Постарайтесь быть максимально честными, поскольку это позволит объективно оценить возможности и преимущества/недостатки данного метода и применять его в дальнейшей работе.

1. Понравилась ли вам данная форма работы (проектный метод)? Почему?
2. Можно ли использовать данную форму работы при знакомстве с зарубежной литературой? Почему?
3. Нужно ли использовать проектную работу в каждом модуле учебника? Почему?

