

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**Формирование диалогических умений младших школьников
на основе личностно-деятельностного подхода**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Серова Олеся Усмановна,
обучающийся БА-42 группы

дата

подпись

подпись

Руководитель ОПОП

Научный руководитель:
Старкова Дарья
Александровна
к.п.н., доцент

подпись

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	8
1.1. Определение содержания основных понятий	8
1.2. Принципы личностно-деятельностного подхода и психолого- педагогическая характеристика младшего школьника	13
1.3. Этапы формирования диалогических умений в рамках личностно- деятельностного подхода	24
Выводы по главе 1	34
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА	37
2.1. Констатирующий этап	37
2.2. Формирующий этап	44
2.3. Контролирующий этап	54
Выводы по главе 2	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	61
ПРИЛОЖЕНИЯ	66

ВВЕДЕНИЕ

Несомненно, каждый учитель в течение своей практики задумывался о том, как сделать процесс формирования и развития тех или иных речевых умений учеников наиболее результативным, при этом сохранив интерес каждого ученика к овладению этими умениями и даже развить его мотивацию к обучению.

Известно, что результатом обучения иностранному языку в школе является способность ученика эффективно вступать в коммуникацию на этом языке, а одним из важных умений в процессе коммуникации является умение вести диалог. Следовательно, одной из наиболее актуальных задач, предстоящих перед учителем иностранного языка, является формирование диалогических умений.

Научить ребенка устанавливать контакт с разными людьми на иностранном языке, создавать ситуации успешного сотрудничества и диалога, при этом излагая свои мысли ясно и в соответствии с лексическими, грамматическими и фонетическими нормами изучаемого языка – весьма непростая задача для учителя. Она представляется еще более сложной при обучении детей младшего школьного возраста в связи с их психологическими и возрастными характеристиками. Поэтому целесообразным было бы выбрать подход, который бы позволил учитывать личностные особенности каждого ученика в процессе обучения диалогическим умениям, как и любым другим умениям. Наиболее подходящим для достижения этой цели мы считаем личностно-деятельностный подход, поскольку он предполагает субъектно-ориентированную организацию учителем учебной деятельности учеников. Иными словами, он подразумевает учет психологических особенностей учеников, отбор и разработку заданий, соответствующих этим особенностям,

а также интересам и способностям каждого обучающегося, умение обеспечить обратную связь, готовность и желание делиться знаниями, готовность выслушать точку зрения ученика на какую-либо проблему и предоставить ему возможность самостоятельно найти её решение.

Результатом применения личностно-деятельностного подхода станет не только повышение мотивации к обучению и более эффективное овладение диалогическими умениями, но также и развитие таких личностных качеств ученика, как умение самостоятельно находить решение проблемы, умение критически и творчески мыслить, выражать свою точку зрения, способность выслушать точку зрения оппонента, анализировать свою деятельность и корректировать её в соответствии с целью и поставленными задачами.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что личностно-деятельностный подход отвечает важному требованию ФГОС нового поколения (2012) – такому, как личностное требование, которое предполагает необходимость обеспечения готовности и способности учащихся к саморазвитию, формирования их мотивации к обучению и познанию, формирования ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их личные позиции, социальные компетенции и личностные качества. Однако, несмотря на все эти несомненные преимущества личностно-деятельностного подхода, он пока еще не получил широкого распространения в учебной практике, поэтому существует необходимость работы в направлении реализации данного подхода на уроках иностранного языка.

Объектом исследования является личностно-деятельностный подход в методике обучения иностранным языкам.

Предмет исследования – формирование диалогических умений на уроках английского языка у учеников 4-го класса в рамках личностно-деятельностного подхода.

Целью данной работы является теоретическое и практическое исследование возможности использования личностно-деятельностного подхода с целью формирования диалогических умений учащихся 4-го класса на уроках английского языка.

Для достижения данной цели необходимо выделить следующие **задачи**:

1. Рассмотреть содержание понятий «формирование», «умение», «диалогические умения», «подход», «личностно-деятельностный подход».
2. Изучить принципы личностно-деятельностного подхода и психолого-педагогические особенности учеников младшего школьного возраста.
3. Рассмотреть этапы формирования диалогических умений младших школьников.
4. Выявить уровень сформированности диалогических умений, а также уровень сформированности лексико-грамматических навыков как составляющих умения говорения, в частности – диалогического умения, на этапе до применения личностно-деятельностного подхода.
5. Разработать на основе личностно-деятельностного подхода комплекс упражнений, направленных на формирование диалогических умений, как альтернативу предложенным в учебнике упражнениям, а также применить его на практике.
6. Выявить уровень сформированности диалогических умений и уровень сформированности лексико-грамматических навыков на этапе после применения личностно-деятельностного подхода.

Гипотезой нашего исследования является утверждение о том, что использование личностно-деятельностного подхода на уроках иностранного языка для формирования диалогических умений является фактором,

влияющим на увеличение показателя уровня сформированности данных умений.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: анализ, синтез, наблюдение, описание, измерение, моделирование, пробное обучение, обоснование, анкетирование, сравнение.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости использования личностно-деятельностного подхода как условия повышения эффективности процесса формирования диалогических умений учеников начальных классов на уроках английского языка.

Практическая значимость заключается в том, что результаты данного исследования можно будет использовать в практике преподавания английского языка в начальной школе для формирования диалогических умений, а также на практических занятиях по методике преподавания английского языка в ВУЗах.

Апробация: Основные теоретические и практические положения данной работы были представлены на седьмой, восьмой и девятой международной студенческой конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики» 13 апреля 2015 года, 12 апреля 2016 года и 12 апреля 2017 года. В 2015 году доклад был отмечен сертификатом «За лучший доклад».

Методической базой исследования послужил учебно-методический комплект (УМК) «English» И.А. Верещагиной, О.В. Афанасьевой (2012).

Структура работы, в соответствии с поставленной целью и задачами, состоит из введения, двух глав, выводов по обеим главам, заключения, библиографического списка, включающего 50 источников, и приложения, количество страниц (без приложения) равняется 65.

Во введении дается обоснование актуальности работы, определяется объект, предмет исследования цель и задачи, а также перечисляются методы

исследования, материалы, использованные в ходе работы, называется гипотеза, практическая и теоретическая значимость.

В первой главе дается определение содержания ключевых понятий, лежащих в основе работы, раскрываются теоретические основы личностно-деятельностного подхода и психолого-педагогические характеристики младшего школьника, рассматриваются этапы формирования диалогических умений.

Вторая глава посвящена выявлению уровня сформированности диалогических умений учеников 4 класса до применения личностно-деятельностного подхода, составлению комплекса упражнений на формирование этих умений, применению их на практике в рамках личностно-деятельностного подхода и выявлению уровня сформированности диалогических умений учеников после применения данного подхода.

В выводах по главе 1 дается обобщение теоретических положений, рассмотренных в этой главе. В выводах по главе 2 обобщается практическая часть исследования, приводятся её результаты.

Заключение является обобщением всего исследования, в нем перечисляются решенные в ходе него задачи и достигнутая цель, а также описываются перспективы дальнейшей работы по данной теме.

В библиографическом списке перечисляется использованная в ходе работы литература, даются ссылки как на письменные, так и на электронные источники.

В приложении приводятся таблицы по выявлению уровня реализации личностно-деятельностного подхода на уроке иностранного языка, критерии уровня сформированности диалогических умений, списки лексико-грамматических единиц по 2 темам из учебника, ряд упражнений на формирование диалогических умений, таблица по учету лексико-фонетико-грамматических навыков и методика по выявлению ведущей репрезентативной системы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

1.1. Определение содержания основных понятий

Прежде всего, важным представляется рассмотреть понятийный аппарат, лежащий в основе данной работы, а именно понятия «формирование», «умение», «диалогические умение», «подход», «лично-деятельностный подход».

Первым рассматриваемым нами понятием стало понятие термина «формирование». Следующее определение дает нам Энциклопедический словарь педагога: «Формирование – применение приемов и способов (методов, средств) воздействия на личность учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти» [Энциклопедический словарь педагога 2000: http://spiritual_culture.academic.ru/2348].

Другое определение можно увидеть в Педагогическом словаре системы основных понятий: «Формирование – процесс целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, умений, навыков, внимания, ценностных ориентаций и т. д.» [Новиков 2013: 242].

Необходимым представляется рассмотреть термин «формирование» в рамках методики обучения иностранным языкам в его отношении к формируемым умениям и составляющим эти умения навыкам. Согласно Новому словарю методических терминов и понятий, формированием умений и навыков является управляемый педагогом процесс обучения ученика речевым действиям и операциям [Азимов, Щукин 2009: 340].

Обобщив вышенаписанные определения термина «формирование» в рамках обучения иностранным языкам, можно сделать вывод, что

формированием является процесс целенаправленного применения педагогом приемов и способов воздействия на личность ученика с целью создания и дальнейшего развития у него знаний, умений и навыков, делающих осуществление учеником речевых действий и операций возможным.

Следующим рассматриваемым нами понятием является понятие термина «умение». Большая психологическая энциклопедия дает нам следующее определение: «Умение – освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях» [Карпенко 1998: 365].

В Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике можно увидеть следующее: «Умение – способность адекватным и осознанным образом осуществлять сложные модели поведения для достижения цели» [Энциклопедический словарь по психологии и педагогике 2013: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19067].

Важным представляется рассмотреть понятие «умения» в рамках методики обучения иностранным языкам, для этого мы обратились за помощью к Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам), данный словарь дает нам следующее определение: «Умение – усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания, умение создает возможность выполнения определенных действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях, характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом» [Новый словарь методических терминов и понятий 2009: http://methodological_terms.academic.ru/2107].

После обобщения определений понятия «умение» можно сказать, что умением является усвоенный субъектом способ выполнения какого-либо действия, основывающийся на ранее приобретенных знаниях и навыках, характеризующийся осознанностью, целенаправленностью и продуктивностью при выполнении этого действия.

Более подробно данное понятие будет рассмотрено в отдельной теоретической части данной работы.

Далее рассмотрим понятие «диалогические умения». Согласно Пассову, диалогические умения представляют собой владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик, включают в себя такие частные умения, как умение обмениваться репликами в диалоге и полилоге (репликация); умение проводить свою стратегическую линию в общении как в согласии с речевыми интенциями собеседников, так и вопреки их интенциям; умение учитывать новых партнеров, вступающих в коммуникацию, смену их ролей; умение прогнозировать поведение собеседников, их высказывания, исходы той или иной ситуации [Пассов 1991: 209-210].

Другим определением термина «диалогические умения» является следующее: «Диалогические умения – умения в возникающих ситуациях устанавливать контакт с разными людьми, создавать ситуации успешного сотрудничества и диалога, находить темы разговора в различных случаях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом, эмоциональном, парном, групповом или коллективном общении» [Фетенина 2011: 10].

Обобщив приведённые выше определения понятия «диалогические умения», мы пришли к выводу, что диалогические умения представляют собой умение вступать в коммуникацию с одним (диалог) и более (полилог) собеседником в различных коммуникативных ситуациях с использованием функционально разнообразных реплик (адекватных заданной ситуации); умение обмениваться репликами; умение проводить собственную

стратегическую линию как учитывая интенции собеседников, так и вопреки им; умение учитывать новых партнеров, вступающих в коммуникацию, смену их ролей; умение как прогнозировать поведение и высказывания собеседников, так и исходы коммуникативной ситуации.

Следующим рассматриваемым нами понятием стало понятие «подход». Следующее определение дает нам Толковый словарь Ушакова: «Подход – совокупность приемов отношения к кому-чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-что-нибудь» [Толковый словарь Ушакова 1940: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/950926>].

Другое определение можно увидеть в Словаре практического психолога: «Подход – совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо» [Головин 1998: 325].

Еще одно определение предлагает нам Толковый словарь русских существительных: «Подход – совокупность суждений кого-либо, приемов и методов, используемых в изучении чего-либо, в воздействии на кого-либо» [Толковый словарь русских существительных 2009: http://noun_ru.academic.ru].

В Словаре терминов по общей и социальной педагогике можно найти следующее определение: «Подход – совокупность приёмов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь» [Словарь терминов по общей и социальной педагогике 2006: http://social_pedagogy.academic.ru].

Из всех рассмотренных нами понятий видно, что их содержание имеет сходство, это позволяет нам выделить следующее: подход – совокупность приемов, способов и методов, используемых в целях изучения чего-либо, воздействия на кого-что-либо, побуждения к чему-либо.

После обобщения всего вышенаписанного и принятия во внимание того, что понятие «подход» следует рассматривать в рамках методики обучения иностранным языкам, было рассмотрено следующее определение

«подхода», данное в Англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков: «Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [Колесникова, Долгина 2001: 20].

Другим определением послужило определение из учебного пособия «Методика преподавания русского языка как иностранного»: «Термин «подход к обучению» (approach (англ.) – подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми «пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им»» [Щукин 2003: 99].

Обобщив два предыдущих определения «подхода к обучению» в рамках методики обучения иностранным языкам, можно сделать вывод, что неотъемлемыми составляющими этого понятия является реализация какой-либо определенной стратегии с помощью того или иного метода обучения и способов, направленных на овладение языком.

Следующим рассматриваемым понятием стало понятие термина «лично-деятельностный подход». И.А. Зимняя, доктор психологических наук, в учебно-методическом журнале «Русский язык за рубежом» определяет лично-деятельностный подход как субъектно-ориентированную организацию, управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач различной сложности и проблематики [Зимняя 1985: 52].

Еще одно определение дает Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): «Лично-деятельностный подход (англ. learner-centred approach) – 1. Одна из разновидностей деятельностного типа обучения, в которой учащийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности. Требуется учета индивидуальных психологических особенностей учащихся, их способностей,

интересов и потребностей; 2. Подход к обучению, который основывается на учете индивидуальных особенностей учащихся и признании того факта, что для каждого ученика типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению языком и его применению в процессе обучения» [Азимов, Щукин 2009: 78].

Из этих определений видно, что личностно-деятельностный подход заключается в субъектно-ориентированной организации педагогом учебной деятельности ученика, то есть организации её таким образом, чтобы индивидуальные особенности учащегося, его потребности и интересы были учтены, а сам ученик выступал как активный творческий субъект.

Итак, нами были рассмотрены ключевые понятия, лежащие в основе нашей работы. Далее целесообразным представляется выявить принципы личностно-деятельностного подхода, на основе которого в нашей работе рассматривается возможность формирования диалогических умений учеников младшего школьного возраста, а также рассмотреть психолого-возрастные особенности этих учеников.

1.2. Принципы личностно-деятельностного подхода и психолого-педагогическая характеристика младшего школьника

Поскольку наша работа основывается на личностно-деятельностном подходе, необходимым представляется рассмотреть его основные принципы, а также его применение в рамках методики обучения иностранному языку.

Прежде всего, следует упомянуть, что данный подход выступает в виде единства личностного и деятельностного компонентов.

И.А. Зимняя считает, что личностный компонент соотносится с личностно-ориентированным подходом, предполагающим рассмотрение всех принадлежащих ученику психических процессов, свойств и состояний как зависящих от его индивидуального и общественного бытия. Иными словами, рассмотрение его психических явлений, деятельности и индивидуально-

психологических особенностей как личностно-обусловленных [Зимняя 2001: 244-252].

Как пишет И.А. Зимняя касаясь личностного компонента, личностно-деятельностный подход подразумевает, что центром образовательного процесса является сам ученик – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, а также национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные (положение ученика в классе) особенности. Учитывая интересы учащегося, его знания, умения и навыки (далее ЗУН), учитель определяет цель занятия, направляет и корректирует образовательный процесс, нацеливая его на развитие личности ученика. Цель урока намечается как с позиции конкретного ученика, так и всего класса. Сам учет особенностей ученика осуществляется через содержание и форму заданий, которые дает учитель на уроке, через характер взаимодействия с учеником [Там же: 244-252].

Таким образом, помимо учета индивидуально-психологических особенностей, осуществляется формирование психики ученика, её дальнейшее развитие, развитие познавательных процессов, деятельностных характеристик и личностных качеств.

Что касается деятельностного компонента личностно-деятельностного подхода, то следует отметить, что этот компонент неразрывно связан с личностным, поскольку именно личность всегда выступает в качестве субъекта деятельности, а деятельность, наряду с действием других факторов, определяет развитие личности субъекта.

Касаясь личностного компонента очень важной является рефлексивная деятельность учащегося, который по окончании занятия должен ответить, в первую очередь самому себе, на вопрос о том, что нового он узнал, чему новому научился [Зимняя 2001: 244-252].

Личностно-деятельностный подход предполагает, что у учеников будет формироваться не только коммуникативная и учебно-познавательная

потребность, но также и своя собственная учебная потребность в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах деятельности.

Другой особенностью данного подхода является то, что он подразумевает сотрудничество учителя и учеников как равных партнеров, где учитель выступает больше в качестве координатора, помощника, советника. Иными словами, речь идет о субъектно-субъектном взаимодействии учителя и ученика, последнему из которых предоставляется свобода выбора пути, методов и материалов, по которым он будет заниматься.

Из плюсов данного подхода, которые выделяет И.А. Зимняя, можно перечислить следующие:

1. Обеспечивается безопасность личностного проявления ученика во всех учебных ситуациях;
2. Создаются условия личностного роста ученика, самоактуализации его личности;
3. Формируется активность ученика, он становится готовым к учебной деятельности, решению проблемных задач за счет доверительных субъектно-субъектных отношений с педагогом;
4. Единными у ученика становятся внешний мотив достижения и внутренний мотив познания;
5. Ребенок принимает учебную задачу, переживает удовлетворение от её решения [Зимняя 2001: 244-252].

Таким образом, «Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы, оно принимает их и соразмеряется с ними» [Там же: 244-252].

Крайне важным является признание того, что для каждого ученика типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению

языком и его применению в процессе обучения, а именно поэтому очень важным и является учет индивидуальных психологических особенностей, способностей, интересов и потребностей учащихся. Если обобщить все вышесказанное, то можно выделить следующие аспекты, связанные с процессом обучения в рамках личностно-деятельностного подхода:

1) В процессе обучения учащийся самостоятельно определяет цели и ставит задачи, самостоятельно выбирает приемы работы в соответствии со своими предпочтениями. При этом программа обучения разрабатывается совместно с преподавателем;

2) При подготовке материалов к уроку учитель опирается на уже имеющиеся у учеников знания в различных областях, а также делает опору на них в ходе занятий;

3) Учитель учитывает образ жизни учащихся, их социокультурные особенности;

4) Учитель учитывает то, в каком эмоциональном состоянии находятся учащиеся, а также их морально-этические и нравственные ценности;

5) Формирование учебных умений происходит в соответствии с учебными стратегиями учащихся, то есть действиями и операциями, используемыми ими с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации;

6) Ведущая роль учителя ограничена, учитель больше выступает в роли помощника, консультанта, советника ученика, а роль самостоятельной работы учащихся повышена [Азимов, Щукин 2009: 78].

Итак, из всего вышеназванного можно сделать вывод, что при использовании данного подхода необходима организация процесса обучения в виде субъектно-субъектного сотрудничества учащегося и учителя, то есть в виде равнопартнерского взаимодействия с центрированностью процесса обучения на личности учащегося и организацией учебного материала в

соответствии с его особенностями, уровнем знаний, интересами и потребностями.

Поскольку в сферу наших интересов входит выявление возможности использования личностно-деятельностного подхода для формирования диалогических умений у учеников младшего школьного возраста, целесообразным представляется рассмотрение психолого-педагогических особенностей младших школьников.

Младший школьный возраст – период психофизиологического развития ребенка с 6-7 и до 10 лет, данный период связан с обучением в начальных классах школы, а именно с 1 по 4 классы.

Рассмотрим состояние познавательных процессов у ученика данного возрастного этапа.

В начале младшего школьного возраста произвольное внимание слабое, ребенку еще сложно его регулировать и управлять им, однако легче работать при наличии близкой мотивации (например, перспективы получить положительную оценку, похвалу взрослых, лучше всех справиться с заданием). Намного лучше развито непроизвольное внимание, хорошим средством привлечения внимания является всё новое, неожиданное, яркое, интересное [Чикишева 2012: 90-92].

Ребенок постепенно становится способным к словесно-логическому и рассуждающему мышлению, его возникновение существенно перестраивает другие познавательные процессы [Эльконин 1995: 246].

Благодаря обучению ребенок начинает видеть существенные свойства и признаки предметов и явлений, что позволяет делать первые обобщения и выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения - так начинают формироваться элементарные научные понятия [Чикишева 2012: 90-92].

Развивается словесно-логическое и смысловое запоминание, управление памятью становится более осознанным. Однако дети в этом

возрасте склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала

Совершенствуется воссоздающее и творческое воображение, появляется возможность создавать образы, связанные с преобразованием и переработкой впечатлений, прошлого опыта, соединением их в новые комбинации.

Восприятие характеризуется своей остротой, но оно отличается малой дифференцированностью, из-за чего дети совершают некоторые неточности и ошибки при различении похожих объектов.

Восприятие тесно связано с практической деятельностью, воспринять предмет для ребенка – делать с ним что-либо, видоизменять его. Характерной особенностью также является ярко выраженное эмоциональное восприятие.

В процессе обучения восприятие переходит на более высокую ступень развития, становится целенаправленным, более глубоким, анализирующим и дифференцирующим [Чикишева 2012: 90-92].

Под влиянием обучения приобретаются качества, свойственные взрослым – дети включаются в новые виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие новых психологических качеств.

Формируется, закрепляется новая система отношений к людям, коллективу, к учению, к обязанностям, формируется характер, воля, расширяется круг интересов, развиваются способности [Там же: 90-92].

Самооценка – важное личностное образование этого возраста, она непосредственно зависит от того, как оценивает взрослый самого ребенка и его успехи в различных видах деятельности.

Усиливается сознательный контроль и волевая регуляция деятельности: становится возможной сознательная постановка цели и волевая регуляция деятельности по достижению этой цели [Немов 2001: 208-218].

Школьник учится управлять своим поведением, основываясь на принятом решении, каком-либо намерении или долгосрочной поставленной цели. Чаще всего это проявляется в игре или творческой деятельности, поэтому их использование необходимо для формирования умений сознательной постановки целей и волевой регуляции.

В этом возрасте продолжает развиваться мотивация достижения успехов. Р.С. Немов [выделяет два мотива, связанных с их достижением: 1) мотив достижения успехов и 2) мотив избегания неудач. Преобладание какого-либо из двух мотивов зависит от положительного и отрицательного подкрепления взрослым какой-либо деятельности ребенка [Немов 2001: 208-218].

Мотив избегания неудач преобладает, если взрослые мало поощряют ребенка за успехи, уделяя больше внимания неудачам. В итоге ребенок выполняет учебную деятельность не из-за заинтересованности, а ради избегания отрицательного подкрепления со стороны референтного лица.

Мотив достижения успехов преобладает, если внимание взрослого и значительная часть стимулов приходится на успехи ребенка. Это приводит к более эффективному процессу обучения, поскольку ребенок будет заинтересован в успешном выполнении того или иного задания.

Р.С. Немов отмечает, что мотив достижения успехов укрепляется благодаря осознанию своих способностей и возможностей, зависимости успеха от прилагаемых усилий, нежели от имеющихся способностей. А, следовательно, и то, что недостаточная развитость способностей вполне компенсируема за счет увеличения стараний [Там же: 208-218].

Таким образом, период младшего школьного возраста – это период возникновения и закрепления важных личностных характеристик, определяющих успехи в различных видах деятельности, в том числе и в учебной.

Также в этом возрасте совершенствуются два других личностных качества: трудолюбие и самостоятельность.

Трудолюбие у ребенка возникает как результат неоднократного переживания ситуаций успеха при приложении достаточных усилий по выполнению чего-либо и получении поощрений за это. Таким образом, стимулом, подкрепляющими успехи, должно являться то, что вызывает у ребенка положительные эмоции.

Такое качество, как самостоятельность, возникает, если учитель доверяет ребенку и поручает ему больше дел для самостоятельного выполнения, приветствует любое стремление к самостоятельности, поощряя ребенка за это [Немов 2001: 208-218].

Г.А. Цукерман отмечает, что в это период возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности как главной и ведущей среди других видов деятельности [Цукерман 1998: 77-81].

В этот период вырабатываются общие способы решения классов задач, ученики учатся взаимодействовать друг с другом, ища в отсутствии образца общий для партнеров способ действия; учатся самостоятельно задавать разные содержательные вопросы, ученики узнают границы своих возможностей и способностей, учатся преодолевать их, учатся участвовать в дискуссиях, а также быть их инициаторами и даже организаторами [Там же: 77-81].

Все это свидетельствует о формировании потребности в учебной деятельности. Следствием учебной деятельности являются такие новообразования, как способность сознательно контролировать свои учебные действия, критически оценивать их результаты; способность к рефлексии, умение спрашивать, запрашивать информацию, которой не хватает, готовность к изменению способов действия при вступлении их в противоречие с новыми фактами; критическое отношение к действиям и мнениям (как к собственным, так и к чужим); нежелание что-либо принимать на веру, а желание искать доказательства, склонность к дискуссионным путям решения любого вопроса.

Следует учитывать то, что чем младше ребенок, тем больше учебный процесс должен опираться на практические действия, поскольку ребенку недостаточно только смотреть и размышлять, а необходимо задействовать как можно больше анализаторов, например, взять предмет в руки, определить его форму, материал, из которого он сделан, построить с его помощью что-либо и т. д. [Филатов 2004: 121].

Основными видами деятельности младшего школьника, важными при обучении, являются следующие:

- Совместно-распределенная учебная деятельность (коллективная дискуссия, групповая работа);
- Игровая деятельность (высшие виды игры – игра-драматизация, режиссёрская игра, игра с правилами);
- Творческая деятельность (художественное творчество, конструирование, социально значимое проектирование и др.);
- Трудовая деятельность (самообслуживание, участие в общественно-полезном труде, в социально значимых трудовых акциях).

Желательно включение в процесс обучения всех этих видов деятельности, типичных для младшего школьника, также нужно учесть то, что чем больше видов восприятия будет задействовано в обучении, тем выше эффективность последнего [Виды деятельности младших школьников: <http://schools.keldysh.ru/co1480/p184aa1.html>].

Д.Б. Эльконин описал специфическую особенность этого возраста: несмотря на общественный характер учебной деятельности по смыслу, содержанию и форме, она осуществляется сугубо индивидуально, её продукты есть продукты индивидуального усвоения [Эльконин 1995: 246].

Вышенаписанное означает, что каждый учащийся осваивает те или иные знания и умения в соответствии со своими индивидуальными психологическими особенностями. Следовательно, целесообразным является

подбор и составление учебного материала в соответствии с особенностями, интересами и потребностями ученика.

Необходимым условием успешности процесса обучения служит понимание закономерностей усвоения иностранного языка, поэтому рассмотрим психологические предпосылки, влияющие на процесс формирования и развития прочного речевого иноязычного навыка и умения.

В качестве таких предпосылок, предложенных И.А. Зимней, мы выделили следующие [Зимняя 1985: 149]:

1. Выполнение учениками каждого речевого действия должно быть целенаправленным, ученик должен иметь четкое представление цели упражнений, направленных на выработку умения или навыка, а это предполагает целенаправленный отбор учителем упражнений и целенаправленную организацию работы учеников;

2. Ученик должен осознавать языковое правило, которое используется при выполнении какого-либо речевого действия, а также осознавать программу действий, то есть промежуточные операции, из которых складывается определенный навык, а это значит, что осознание должно предшествовать выполнению специально направленных на формирование умения или навыка упражнений;

3. Упражнения должны быть распределены во времени с учетом того, что «с увеличением интервала между сеансами запоминания вербального материала скорость заучивания возрастает» [Зимняя 1985: 149], то есть наибольшее количество упражнений следует давать в самом начале тренировки. С увеличением времени, отведенного на тренировку, необходимо увеличивать и интервал между упражнениями по формированию навыка (тренировками), при этом целенаправленно сохраняя их в маленьких дозах до конца обучения, тем самым как бы вплетая понемногу программу выработки этого навыка в программу выработки другого, который является основным для выработки в данный момент времени;

4. Необходимо использовать такие речевые упражнения, которые будут вызывать мотивацию к удовлетворению потребности общения;
5. Следует включать в коммуникативно-значимую для ученика речевую ситуацию тренируемое явление;
6. Необходимо, чтобы ученик постоянно знал результаты выполнения действия и характер исправления ошибок;
7. Необходимо учитывать возможную интерференцию навыков, выработанных ранее;
8. Важно, чтобы развитие речевых навыков проходило поэтапно.
9. Отработка тех или иных элементов обязательно должна предшествовать отработке целого [Зимняя 1985: 146-154].

В своей работе Д. Уолфл описывает некоторые, сходные с вышеперечисленными, факторы, которые можно выразить в следующем:

- Чем раньше учитель даст знать ученикам о запланированном результате, тем эффективнее будет проходить тренировка;
- Для того чтобы предотвратить отрицательный перенос (интерференцию), учителю следует избегать создания сходной стимулирующей ситуации;
- Учителю следует разнообразить условия тренировки, а именно необходимой варьировать объем, порядок и условия предъявляемого тренировочного материала;
- Необходимо сделать так, чтобы ученики понимали принципы общей системы действий [Уолфл 1963: 917-940].

Таким образом, нами были рассмотрены принципы личностно-деятельностного подхода и психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста.

Поскольку при обучении диалогическим умениям следует учитывать не только психолого-педагогические особенности ребенка, но и этапы

формирования и развития упомянутых умений, следующий параграф данной работы посвящен рассмотрению этих этапов.

1.3. Этапы формирования диалогических умений в рамках личностно-деятельностного подхода

Прежде чем приступить к разбору этапов формирования диалогических умений, следует подробнее разобрать понятие «умение», а также общие принципы формирования умения. В параграфе 1.1. нами уже было рассмотрено данное понятие после анализа нескольких источников, дающих его определение. Нами было выведено обобщенное определение данного понятия: умение – усвоенный субъектом способ выполнения какого-либо действия, основывающийся на ранее приобретенных знаниях и навыках, характеризующийся осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом при выполнении этого действия.

Важным представляется выяснить, что входит в понятие перечисленных характеристик умения. Для этого мы обратились к Новому словарю методических терминов и понятий [Новый словарь методических терминов и понятий: http://methodological_terms.academic.ru/2107].

Что касается осознанности умения, то она состоит в том, что при совершении какого-либо действия ученик осознает его цель, а поэтому имеет возможность управлять данным действием при помощи сформированных на данном этапе навыков и приобретенных знаний.

Самостоятельность умения предполагает возможность совершить перенос из одного вида деятельности в другой.

Продуктивность определяется осознанностью умения, поскольку осознанность дает возможность не просто воспроизвести действия, которые были усвоены ранее, но также и найти более эффективные решения использования сформированных навыков и приобретенных знаний в различных ситуациях.

Такая характеристика умения, как динамизм, делает возможным совершенствование умения.

В рамках методики обучения иностранным языкам можно говорить, как о формировании (на начальной стадии), так и о развитии умения. Поскольку диалогические умения, как и монологические, входят в умения говорения/речевые умения, для начала целесообразным представляется рассмотреть диалогические умения, на формирование которых направлена наша работа, в рамках речевых умений [Новый словарь методических терминов и понятий: http://methodological_terms.academic.ru/2107].

Для формирования и развития речевых умений в методике обучения иностранным языкам выделяют специальные упражнения – речевые упражнения [Там же: http://methodological_terms.academic.ru/2107].

Речевые упражнения нацелены на формирование и развитие речевых умений, однако формирование и развитие речевых умений представляется возможным лишь при условии сформированности фонетических, лексических и грамматических навыков как необходимых компонентов речевого умения, задействование которых является спонтанным в момент говорения, то есть без осознания данных явлений в момент речи.

Следовательно, целесообразным представляется рассмотрение не только речевых упражнений как таковых, но и упражнений, предшествующих им, то есть тех, которые отвечают за формирование навыков как составляющих компонентов будущего умения.

С целью формирования навыков выделяют языковые и условно-речевые упражнения. Использование этих типов упражнений целесообразно на ориентировочно-подготовительном и стереотипизирующе-ситуативном этапах соответственно, тогда как речевые упражнения используются по завершению двух предыдущих этапов на варьирующе-ситуативном этапе. Вышеперечисленные этапы будут рассмотрены далее [Мусаелян 2014: 76-77].

Такой тип упражнений, как языковые упражнения, включает в себя анализ и тренировку языковых явлений без учета условий речевой коммуникации.

Условно-речевые упражнения характеризуются ситуативностью, подразумевают наличие речевой задачи и какого-либо языкового материала для тренировки в рамках учебной (условной) коммуникации.

Речевые упражнения используются в целях формирования и развития речевых умений, они подразумевают использование изученного языкового материала в условиях естественной речевой коммуникации.

Рассмотрим три вышеперечисленных этапа и соответствующие им типы упражнений подробнее.

Этап ознакомления и первичного закрепления языкового материала (ориентировочно-подготовительный этап) заключается в знакомстве учащегося с новым языковым материалом, его первичной тренировке. На этом этапе используются языковые упражнения на идентификацию, дифференциацию, субституцию, трансформацию, на перевод, конструктивные и переводные упражнения. Данные упражнения позволяют ознакомиться с новым языковым явлением, частично его усвоить при минимальной затрате времени, наибольшей концентрации внимания на данном конкретном явлении [Мусаелян 2014: 76-77].

Следующим этапом является этап тренировки языкового материала (стереотипизирующе-ситуативный), на данном этапе важным представляется создание условий для точного воспроизведения изучаемого явления в различных речевых ситуациях, которые должны быть типичными для функционирования данного явления. Важно также развитие гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного языкового оформления высказывания. Чтобы достичь этой цели, на данном этапе важно использование условно-речевых имитативных, подстановочных, трансформационных упражнений. Все эти упражнения должны обладать

такими качествами, как ситуативность, обусловленность коммуникативной задачей, единство содержания и формы наряду с направленностью сознания на содержание и цель высказывания, относительная безошибочность выполнения этих упражнений, экономичность во времени и способность имитации в каждом из своих элементов процесса коммуникации [Мусаелян 2014: 76-77].

Третьим этапом является этап применения отработанного языкового материала в речи (варьирующе-ситуативный). Данный этап очень важен для нашей работы, поскольку переход от навыков к умениям (к диалогическим умениям в частности) обеспечивается благодаря ему с помощью речевых упражнений – в них активизируемое языковое явление необходимо употребить без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами, обусловленными реальной коммуникацией и конкретными коммуникативными задачами. Здесь адекватно использование вопросно-ответных, ситуативных, репродуктивных, дескриптивных, дискуссионных и композиционных речевых упражнений [Там же: 76-77].

Таким образом, можно сказать, что способность ученика выполнять упражнения третьего уровня (речевые упражнения) говорит об усвоении изученных ранее языковых явлений (фонетических, лексических и грамматических навыков). Так ученик получает возможность использовать эти явления в речи спонтанно, не сосредотачиваясь на форме и правилах употребления языкового материала. Следовательно, появляются все условия для формирования и дальнейшего развития умения.

Далее целесообразным представляется рассмотреть особенности и этапы формирования диалогических умений в частности.

При обучении диалогу как отдельному речевому умению следует учитывать его специфику, характеристики, которые могут представлять трудности в процессе обучения.

Е.Н. Соловова выделяет такие характеристики, как реактивность и ситуативность. Рассмотрим каждую из них с целью выявления возможных трудностей в процессе формирования диалогических умений [Соловова 2006: 177-179].

Такая характеристика диалога, как его реактивность, по мнению Е.Н. Солововой, обуславливает объективные трудности при овладении диалогическими умениями на иностранном языке. Причинами этих трудностей она называет следующие:

- Реакция, возникающая у партнера по общению, иногда бывает совсем непредсказуемой. Например, партнер может перевести разговор в другое русло, или же может не последовать никакой реакции вообще. В обоих случаях говорящий вынужден по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключая разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

- У учащегося отсутствуют необходимые социальные навыки диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке. Поэтому учитель должен уметь их формировать практически заново. Их отсутствие проявляется больше в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в словах собеседника, поддерживать диалог с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства, нежели в незнании лексики, грамматики и т.д.

- В диалоге прослеживается сильная зависимость от партнера, в то время как в монологе автор речи сам определяет и логику высказывания, и выбор языковых и речевых средств. Также, кроме умения говорить, диалог предполагает и умение аудировать. Поэтому для успешного ведения диалога необходимо иметь достаточный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. В этой

связи учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях и овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [Соловова 2006: 177-179].

Что касается такой характеристики диалога, как ситуативность, она заключается в постоянной обусловленности речи той или иной ситуацией общения. Именно ситуация детерминирует мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Что касается учебного общения, оно имеет свою специфику: часто учебные монологи и диалоги протекают не по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха.

Ситуативность предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения. Иначе никакие опоры не помогут успешно выполнить задание. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику диалогического общения.

Теперь рассмотрим пути обучения диалогическим умениям, предложенные Е.Н. Солововой. Первый путь, предложенный ею – обучение диалогу путем «сверху вниз». Е.Н. Соловова выделила отдельный алгоритм работы при обучении диалогическим умениям как для учителя, так и для учеников [Там же: 177-179].

Алгоритм работы учителя при обучении диалогу на ИЯ путем «сверху вниз»:

1. Определение наиболее типичных ситуации диалогического общения в рамках изучаемой темы;

2. Изучение материалов учебно-методического комплекса (далее УМК) и имеющихся учебных пособий, соответствующих возрасту и уровню знания языка учащихся;
3. Отбор или составление диалогов-образцов с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей речевого взаимодействия;
4. Определение последовательности предъявления различных типовых диалогов в процессе изучения темы;
5. Ознакомление учащихся с новыми лексическими единицами и речевыми структурами предъявляемого диалога;
6. Уведомление учеников (при необходимости) о социокультурных особенностях речевого общения в рамках заданной ситуации;
7. Прочтение диалога учащимся или проигрывание записи диалога;
8. Организация отработки диалога с обращением внимания учеников на правильность фонетического оформления речи и использование других паралингвистических средств;
9. Организация работы с текстом диалога, нацеленной на его полное понимание и запоминание, а также на частичную трансформацию с учетом уже знакомых синонимичных моделей;
10. Аналогичная отработка других типовых диалогов;
11. Частичное видоизменение речевой ситуации для привнесения элемента аутентичности в решение речевой задачи при помощи модуляции соединения реплик из различных типовых диалогов в речи учащихся;
12. Формулирование речевой установки для творческих учебных диалогов по теме;
13. Продумывание использования вербальных и невербальных опор для конкретных учеников;
14. Планирование пар опрашиваемых учеников и последовательности их опроса [Соловова 2006: 177-179].

Алгоритм работы учеников при обучении диалогу на ИЯ путем «сверху вниз»:

1. Знакомство с новыми лексическими единицами, речевыми моделями и клише, а также с социокультурными особенностями речевого поведения в определенной речевой ситуации;
2. Отработка хором и индивидуально речевых реплик типового диалога, предложенного учителем;
3. Ответ на вопросы учителя по тексту диалога, произведение необходимых трансформаций;
4. Освоение умения быстро реагировать на определенные реплики;
5. Разыгрывание учебных диалогов близко к тексту или выучивание их наизусть;
6. Составление собственных диалогов по образцу на основе частично видоизменённой ситуации в соответствии с установкой учителя [Соловова 2006: 177-179].

Е.Н. Соловова предлагает использовать в качестве опор для составления собственных диалогов следующее:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

Другим путем обучения диалогическим умениям, предложенным Е.Н. Солововой, является путь «снизу вверх». Он предполагает отсутствие исходного диалога-образца, поскольку: 1) учащиеся не умеют читать и не могут воспользоваться образцом; 2) уровень их речевого развития достаточно высок, что делает единый образец ненужным; 3) предполагаемый диалог относится к разновидности свободного диалога, и образец будет только сковывать инициативу и творчество учащихся.

В данном случае речь идет не просто об использовании диалога, а об обучении диалогической форме общения. Поэтому необходимым представляется совершенствование следующих диалогических умений учащихся:

- 1) умение задавать вопросы различных типов;
- 2) умение логично, последовательно и понятно отвечать на заданные вопросы;
- 3) умение использовать разнообразные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) умение употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) умение пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких, как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т.д. [Соловова 2006: 177-179].

Теперь рассмотрим три ранее упомянутых этапа формирования и развития речевых умений (диалогических умений в частности) в рамках личностно-деятельностного подхода.

На всех трех этапах формирования и развития умений говорения важным представляется осуществление целеполагательной и рефлексивной деятельности с целью понимания учеником, что конкретно предстоит сделать на данном этапе, на что он направлен, каков предполагаемый результат по завершению данного этапа, а также с целью анализа своей деятельности, анализа её результата, выявления недочетов и построения стратегии по их устранению.

Что касается ориентировочно-подготовительного этапа, на котором предполагается знакомство с новым речевым материалом, то перед его осуществлением целесообразным было бы выявить настоящий уровень ЗУН

по проходимой теме так, чтобы узнать, с чем ученик уже знаком и что можно использовать в качестве опоры при подаче языкового материала.

При этом следует заметить, что у каждого человека есть свой ведущий канал восприятия или репрезентативная система, через которую он преимущественно получает информацию из внешнего мира. Учитывая это, учитель мог бы более эффективно преподнести языковой материал каждому ученику на начальном этапе, не забывая при этом включать упражнения, воздействующие и на другие каналы восприятия.

На стереотипизирующе-ситуативном и варьирующе-ситуативном этапах, на которых происходит применение только что изученного языкового правила в условно-коммуникативных ситуациях, необходимым представляется создание лично значимых для учеников ситуаций, отвечающих их собственным интересам, потребностям, а также ЗУН.

Таким образом, нами были рассмотрены этапы формирования и развития как умений говорения, так и диалогических умений в частности.

Следующая глава нашей работы посвящена рассмотрению возможности применения рассмотренных принципов лично-деятельностного подхода на практике при обучении диалогическим умениям учеников 4 класса.

Выводы по главе 1

Таким образом, рассмотрев содержание основных понятий в параграфе 1.1., мы выделили следующие рабочие определения.

Формирование – процесс целенаправленного использования педагогом приемов и способов воздействия на личность ученика для формирования и дальнейшего развития у него знаний, умений и навыков, позволяющих ученику осуществлять речевые действия и операция.

Диалогические умения – умения, заключающиеся в способности вступать в коммуникацию с одним и более собеседником в различных коммуникативных ситуациях с использованием функционально разнообразных реплик (адекватных заданной ситуации); в способности обмениваться репликами, проводить собственную стратегическую линию как учитывая интенции собеседников, так и вопреки им; в способности учитывать новых партнеров, вступающих в коммуникацию, смену их ролей; в способности прогнозировать как поведение и высказывания собеседников, так и исходы коммуникативной ситуации.

Личностно-деятельностный подход подразумевает организацию учителем учебной деятельности с учетом индивидуальных психологических особенностей, способностей, интересов и потребностей, присущих ученику, с целью сделать его активным, творческим субъектом обучения, которому свойственен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению языком и его использованию в учебном процессе.

Изучив принципы личностно-деятельностного подхода в параграфе 1.2., мы выделили наиболее важные из них: в процессе обучения ученик в соответствии с собственными предпочтениями выбирает приемы работы, программа обучения составляется совместно с учителем; при составлении плана урока и подготовке материалов в своем выборе учитель исходит из имеющихся у учеников в настоящий момент ЗУН по предмету, а также из знаний в различных областях, делая опору на них в ходе обучения; учитель

учитывает эмоциональное состояние ребенка, образ жизни и социокультурные особенности; учебные умения ребенка формируются в соответствии с его учебными стратегиями; учитель и ученик в учебном процессе вступают в субъектно-субъектные отношения, иными словами, учитель выступает в роли помощника, советника, консультанта ученика, роль последнего из которых повышена.

Выявив психолого-педагогические особенности младшего школьника в параграфе 1.2., мы пришли к выводу, что касаясь обучения иностранному языку важным является осознание учеником промежуточных действий, из которых складывается определенный навык. Необходимым является использование речевых упражнений, которые вызвали бы мотивацию удовлетворить потребность в общении, а также включение тренируемых явлений в коммуникативно значимые для ученика речевые ситуации.

Крайне важно, чтобы ученик был постоянно осведомлен о результатах выполнения своих действий и характере ошибок. Развитие речевых умений и навыков должно проходить поэтапно, необходимо, чтобы отработка тех или иных элементов предшествовала отработке целого.

В параграфе 1.3. мы рассмотрели как этапы формирования и развития умений говорения, так и этапы формирования и развития диалогических умений в частности, и типы упражнений, соответствующих каждому этапу.

Что касается формирования и развития умений говорения, то тут выделяют три этапа, два из которых предполагают формирование языковых навыков для дальнейшего использования их на завершающем, третьем этапе, отвечающем за формирование умения.

Первый этап отвечает за ознакомление и первичное закрепление языкового материала путем его первичной тренировки. Использование языковых упражнений на идентификацию, дифференциацию, субституцию, трансформацию, перевод, использование конструктивных и переводных упражнений целесообразно на этом этапе.

Второй этап ответственен за тренировку языкового материала, иными словами, за создание условий для точного воспроизведения изучаемого явления в разных речевых ситуациях, типичных для функционирования данного явления. На данном этапе адекватно использование условно-речевых имитативных, подстановочных, трансформационных упражнений.

Третий этап отвечает за применение отработанного языкового материала в речи. Данный этап крайне важен для нашей работы, так как переход от формирования навыков к формированию умения обеспечивается при помощи речевых упражнений, в которых активизируемое языковое явление употребляется без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами реальной коммуникации и конкретными коммуникативными задачами. Здесь целесообразным представляется использование вопросно-ответных, ситуативных, репродуктивных, дескриптивных, дискуссионных и композиционных речевых упражнений.

Что касается формирования и развития диалогических умений в частности, то нами было рассмотрено две стратегии – стратегия «сверху вниз» и стратегия «снизу вверх».

Путь «сверху вниз» предполагает начало обучения с единого диалогического образца. Диалог прослушивается, отчитывается, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов. Учащиеся становятся способными к самостоятельному ведению диалогов на ту же тему.

Подход «снизу вверх» предполагает путь от усвоения элементов диалога к его самостоятельному ведению на основе учебно-речевой ситуации.

Следующая глава нашего исследования посвящена выявлению возможности применения личностно-деятельностного подхода на практике с целью формирования диалогических умений у учеников 4-го класса.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

2.1. Констатирующий этап

Первым шагом нашей работы стал анализ учебно-методического комплекта (УМК), а также составление комплекса упражнений к этому УМК.

Базовым учебно-методическим комплектом (УМК) школы, в которой мы проходили практику, является УМК «English» (для 4 класса), разработанный коллективом авторов И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой [Верещагина, Афанасьева 2012], именно он послужил предметом нашего анализа.

В состав данного УМК входит учебник «English» для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка в 2 частях, книга для учителя, рабочая тетрадь книга для чтения и звуковое пособие.

Учебник данного УМК ориентирован на 4-5 часов работы в неделю, в нем используется принцип избыточности: в каждом уроке присутствует большое количество упражнений и материала, наполняющего упражнения.

Учебник включает в себя два основных раздела: Round-up Lessons и Basic Course. Раздел Round-up Lessons содержит уроки (8 уроков) по повторению материала прошлых лет обучения, в раздел Basic Course включены уроки (49 уроков) основного курса обучения.

В конце обеих частей учебника находятся разделы English-Russian Vocabulary и Irregular Verbs. Раздел English-Russian Vocabulary вмещает в себя лексические единицы с транскрипцией, входящие в программу данного курса. В разделе Irregular Verbs можно увидеть список неправильных глаголов с их транскрипцией для всех трёх форм.

В конце части второй данного учебника расположен грамматический справочник под названием Reference Grammar.

Раздел Round-up Lessons состоит из 8 уроков, включает в себя темы, каждая из которых, в свою очередь, иногда включает подтемы: Seasons (Months, Weather); Clothes (Colours); Family (Professions); Food; Animals(Body); Holidays (The English Year); Nature (Sports); Daily Life.

Каждый урок здесь начинается с раздела Brush Up Your Vocabulary and Grammar. В начале раздела можно увидеть в виде заголовка названия ведущей и сопутствующей ситуаций, над которыми предстоит работать на уроке. В данный раздел также входит список лексических единиц, классифицированных по частям речи, и другие словосочетания по упомянутым ситуациям, также сюда входит основной грамматический материал в виде таблицы.

Данный раздел направлен на введение учеников в сферу их ближайшего действия (ситуации, грамматика, слова), он дает возможность быстро найти и вспомнить необходимый языковой материал и способствует свободе выбора материала при выполнении предлагаемых учебником упражнений, но, что наиболее важно, он позволяет отобрать лексику и грамматику для дальнейшего составления комплекса упражнений в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

Следующий раздел Let Us Review включает в себя несколько упражнений, направленных на подготовку учеников к работе с последующим разделом Let Us Read, целью которого является стимулирование целенаправленного поиска нужной информации из печатного текста.

В составе некоторых уроков (например, урока 1, 4, 7, 8) перед разделом Let Us Read находится раздел Let Us Read and Learn, где можно увидеть текст песен, тематически связанных с повторяемым материалом, а также прослушать эти песни, используя звуковые материалы, входящие в УМК.

Еще одним разделом здесь является раздел Let Us Talk, в нем находятся упражнения, при выполнении которых предполагается использование учениками как монологической, так и диалогической речи.

Следующий раздел Let Us Write включает небольшое количество упражнений (от 1 до 3), направленных на выработку письменного умения.

Раздел учебника Basic Course включает 49 уроков и состоит следующих тем: School Life; The Place We Live in; Town Life. London; Travelling and Transport, Hobbies; America (The USA), I; II.

Каждый урок основного курса начинается с раздела Let Us Learn, задания данного раздела направлены на тренировку использования нового языкового и речевого материала. Первые упражнения этого раздела служат для отработки материала предшествующих занятий.

Также в этом разделе есть упражнение со следующей формулировкой: Learn how to pronounce and use the new words. Это упражнение служит научению правильному произношению с помощью звуковых материалов, входящих в УМК.

Еще одним упражнением этого раздела является упражнение: Learn how to read the new words and sentences: first read them to yourself, then aloud as quickly as you can, направленное на обучение чтению (вслух и про себя).

Следующим разделом урока является раздел Let Us Read and Learn, тут даны диалоги, стихотворения, песни, пословицы или поговорки, аудиозаписи к которым так же входят в УМК.

Следующий раздел – Let Us Read, тут учащимся предлагается для чтения текст монологического или диалогического характера, и ряд упражнений, направленных на проверку понимания прочитанного.

Далее следует раздел Let Us Talk, включающий в себя от 2 до 3 упражнений на отработку умения говорения, а это, на наш взгляд, является недостаточным количеством для успешного формирования данного умения.

Затем идет раздел Let Us Write, его упражнения предназначены для выполнения в письменном виде, тут же можно увидеть таблички со словами, правописание которых ученики должны выучить. Эти слова также можно использовать для составления заданий в соответствии с особенностями и интересами учащихся.

В некоторые уроки включен раздел Look, Read, Remember, где представлен тот или иной лексический и грамматический материал, который может помочь для выполнения упражнений урока.

Уроки в учебнике по домашнему чтению тесно связаны с материалом, проходимым на уроках.

Рабочая тетрадь, входящая в УМК, включает упражнения на отработку письменного умения по темам, входящим в учебник.

В 2016 году мы проходили практику на 4-ых классах в МАОУ СОШ №66 г. Екатеринбурга. Перед прохождением практики нами была составлена специальная таблица (См. Приложение 1) с критериями оценивания уровня обеспечения реализации личностно-деятельностного подхода на уроке английского языка при обучении диалогическим умениям на основании информации из параграфов 1.2. и 1.3. данной работы.

Чтобы определить, насколько реализуется личностно-деятельностный подход в школе МАОУ №66 г. Екатеринбурга на уроках английского языка в отношении формирования диалогических умений, мы заполнили данную таблицу (См. Приложение 2) при наблюдении за учебным процессом на 6 уроках в 4 классе, проводимых учителем школы данного класса.

Из данной таблицы видно, что реализация личностно-деятельностного подхода на уроке совершенно отсутствует, урок скорее отвечает требованиям традиционного урока, где ученик является объектом, на который необходимо воздействовать, нежели активным субъектом обучения.

Поскольку в нашей работе мы преследуем цель выяснить, содействует ли реализация личностно-деятельностного подхода на уроке иностранного

языка формированию диалогических умений, целесообразным представляется определение уровня сформированности диалогических умений у учащихся выбранного нами 4 класса до использования личностно-деятельностного подхода на уроке. Таким образом, основываясь на Примерных общеобразовательных программах в начальных классах по иностранному языку [Кондратьев, Кезина 2011: 132-135], мы составили таблицу по определению уровня сформированности диалогических умений (См. Приложение 3). В таблице перечислены аспекты диалогических умений, освоение которых требует ФГОС в начальной школе. Каждый аспект разделен на 3 уровня овладения данным аспектом. В соответствии с уровнем овладения каждым аспектом ученик может получить от 0 до 2 баллов, всего в таблице присутствует 7 аспектов, то есть максимальный балл, отражающий уровень развития диалогических умений, равен 14.

Класс, за уроками которого мы наблюдали, состоит из 12 человек. На последних уроках по проходимой теме «Daily Life», соответствующих заключительному (варьирующе-ситуативному) этапу развития умений говорения, нами была заполнена таблица (См. Приложение 4), в которой отражен уровень сформированности каждого из перечисленных в предыдущей таблице (См. Приложение 3) 7-ми аспектов.

Тут же (См. Приложение 4) был выведен суммарный балл уровня сформированности диалогических умений для каждого из 12 учеников.

Для того, чтобы сравнить уровень сформированности диалогических умений после применения личностно-деятельностного подхода с уровнем их сформированности до его применения, нами был выведен средний балл уровня развития этих умений по классу:

$(9+8+6+7+5+6+3+11+6+8+5+6)/12=80/12\approx 6,6$. Для наглядности приведем диаграмму с результатами (См. Рисунок 1):

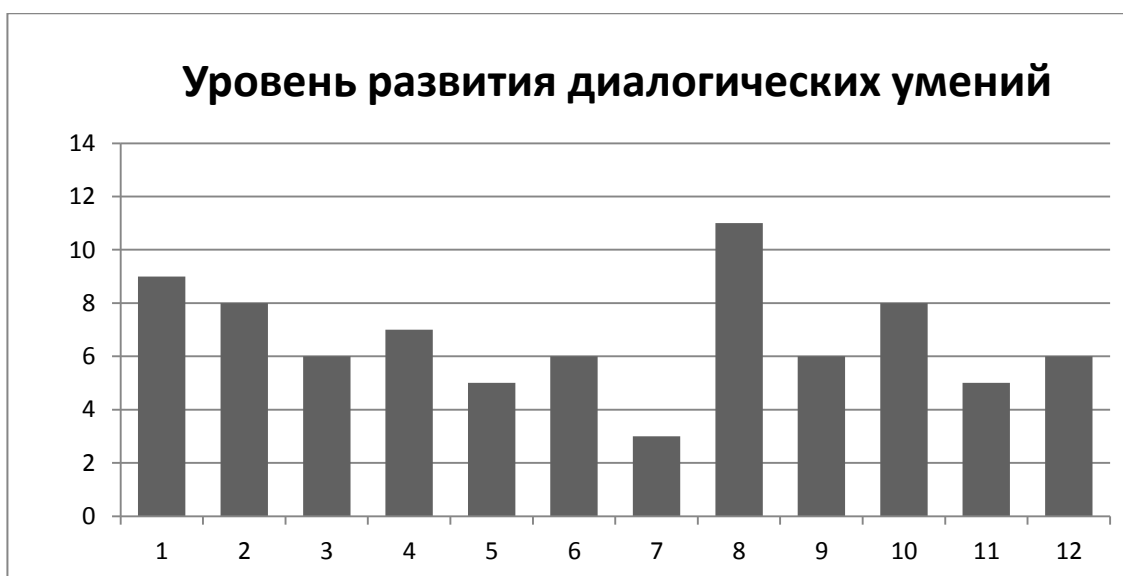


Рисунок 1

Также важным представляется вычислить уровень усвоения лексико-грамматических единиц по теме до и после использования личностно-деятельностного подхода. Для этого была проанализирована представленная в учебнике тема «Daily Life», проходимая на посещенных нами уроках, а также Книга для учителя, входящая в состав выбранного нами УМК [Верещагина, Афанасьева 2014: 11].

Нами были выделены 52 лексико-грамматические единицы (См. Приложение 5): 15 существительных, 7 глаголов, 3 прилагательных, 1 наречие, 2 предлога, 7 местоимений, 14 словосочетаний, грамматическая конструкция будущего времени, куда вошла 1 вопросительная, 1 утвердительная и 1 отрицательная конструкция.

Наблюдая за каждым из 12 учащихся на заключительных уроках, мы зафиксировали самостоятельно использованные ими в речи лексико-грамматические единицы и высчитали процентное соотношение усвоенных каждым учеником единиц (См. Приложение 6) с помощью формулы $(X1+X2)/Y \times 100\%$, где X1 – количество усвоенных учеником лексических единиц, X2 – количество усвоенных учеником грамматических единиц, Y – общее число лексико-грамматических единиц (в данном случае равное 52). Затем мы высчитали среднее процентное соотношение усвоенных всеми 12

учениками лексико-грамматических единиц:

$(44,2\%+40,38\%+25\%+30,1\%+21,15\%+27\%+19,2\%+52\%+17,3\%+40,4\%+23,1\%+30,8\%)/12=370,63/12\approx 31\%$.

Для наглядности нами была составлена диаграмма (См. Рисунок 2):

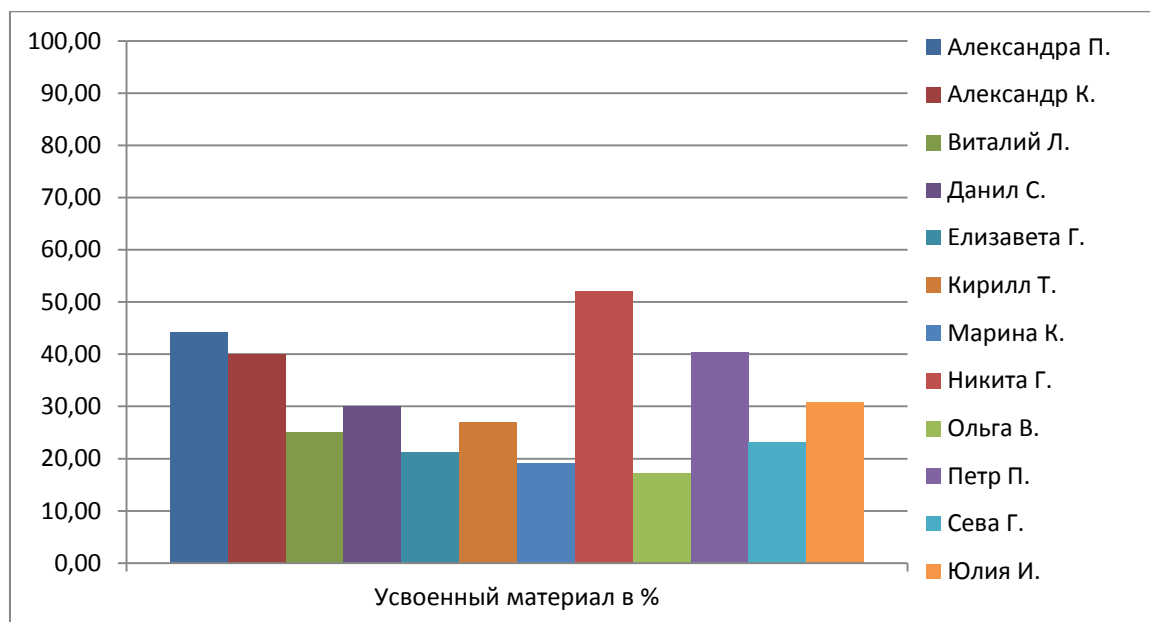


Рисунок 2

Из диаграммы видно, что у большинства обучающихся уровень усвоенных лексико-грамматических единиц оказался весьма невелик. Только один ученик усвоил 52% лексико-грамматических единиц, в то время как у остальных этот показатель был ниже 50%: 2 ученика усвоили около 40% единиц, остальные от 30,8% и ниже.

Таким образом, чтобы проверить, повысит ли использование личностно-деятельностного подхода на уроке показатель уровня сформированности диалогических умений и показатель уровня усвоения лексико-грамматических единиц, следующим шагом нашей работы стала разработка комплекса упражнений, альтернативного представленным в учебнике упражнениям по теме «School Life» (данная тема следует в программе за темой «Daily Life»), с целью применения этого комплекса в рамках личностно-деятельностного подхода.

2.2. Формирующий этап

Исходя из насущных потребностей, нами был составлен комплекс упражнений к УМК «English» [Верещагина, Афанасьева 2012]. Для его составления нами была выбрана тема «School Life» и проведен отбор лексико-грамматических единиц по ней (См. Приложение 7).

После анализа Книги для учителя [Верещагина, Афанасьева 2014: 12-14] нами была выделена 71 лексико-грамматическая единица: 29 существительных, 8 глаголов, 3 прилагательных, 4 наречия, 26 словосочетаний. Также мы выделили 1 грамматическую единицу: разделительный вопрос (tag question) (См. Приложение 7).

Затем с использованием вышеупомянутых лексико-грамматических единиц нами был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование диалогических умений (См. Приложение 8). Данный комплекс выступает в качестве альтернативы предложенным в учебнике упражнениям по теме «School Life».

Данный комплекс упражнений делится на три части: *controlled speaking, guided speaking and free speaking*.

Первая часть (*controlled speaking*) состоит из 13 упражнений.

При выполнении упражнения 1 ученикам нужно рассмотреть картинки, на которых изображены различные школьные принадлежности, и посмотреть на названия школьных принадлежностей, затем необходимо задать своим товарищам по парте вопросы о том, какие из показанных на изображениях школьные принадлежности они берут с собой, когда идут в школу. Для того, чтобы учащимся было легче справиться с заданием, в упражнении приведены примеры-образцы вопроса/ответа (как и во всех последующих упражнениях).

Задание 2 содержит изображение классной комнаты Бена, а также список с названиями предметов (и их рисунками), изображенных на картинке. Ученикам необходимо сравнить классную комнату Бена со своей

классной комнатой и рассказать, какие предметы и каких людей они видят в ней.

При выполнении задания 3 ученику нужно посмотреть на изображения с подписанными снизу действиями по теме «School life», а затем задать несколько вопросов, связанных с этими действиями, своему товарищу по парте, о том, как часто и когда он выполняет эти действия, и любит ли он их выполнять.

Упражнение 4 подразумевает, что ученики должны по очереди выходить к доске и задавать своим одноклассникам вопросы о том, какие действия они могут совершать при помощи того или иного школьного предмета, а последним, в свою очередь, помимо ответа на вопрос, необходимо показать это действие. Данное задание сопровождается таблицей с красочными иллюстрациями: в левой колонке таблицы перечислены школьные принадлежности, а в правой описано то, как их можно использовать.

Упражнение 5 состоит из 3 частей. В первой части учащимся необходимо повторять предложения, которые читает учитель, так быстро, как это возможно.

Во второй части учитель произносит утвердительное или отрицательное предложение, а ученикам необходимо изменить его на отрицательное или утвердительное соответственно (учитель может просить сделать это как весь класс, так и одного из учеников).

В третьей части учитель тоже произносит утвердительные или отрицательные предложения, а ученикам необходимо изменить предложения так, чтобы получилась вопросительная форма.

При выполнении упражнения 6 каждый ученик получает карточку (См. Приложение 9), где написан день недели и какое-либо действие. Учитель называет день недели на русском, а те ученики, чей день недели был назван, должны выполнить действие, указанное на карточке.

Упражнение 7 предполагает работу в парах. Ученикам нужно посмотреть на изображение и задать друг другу вопросы о тех предметах, которые они видят на картинках, и о тех действиях, которые выполняют изображенные люди (ученики могут использовать упражнение 4 для опоры).

Упражнения 8 делится на 2 части. В 1 части даны 3 предложения, ученикам необходимо прослушать либо аудиозапись (См. на диске аудиозаписи «Usually I do my homework at 7 o'clock in the evening», «Peter has lunch at 2 o'clock in the afternoon», « I always go to school at half past eight»), либо учителя, и попытаться сымитировать то, что прослушали. Каждое предложение читается с последнего слова в нем, так постепенно доходя до прочтения всего предложения целиком.

Во 2 части ученикам тоже необходимо прослушать аудиозапись (См. на диске аудиозаписи «Usually we don't have English classes in the evenings», «I never go to school on Sunday, I have a rest on this day», «Mary goes to the swimming pool on Thursday mornings») / учителя и попытаться сымитировать услышанное. Каждое предложение тут читается с первого слова в нем, так постепенно доходя до прочтения всего предложения целиком.

Упражнение 9 делится на 3 части. В 1 части ученикам необходимо прочитать диалог сначала хором, затем по ролям, при этом учителю необходимо подсказать верную интонацию.

Во 2 части ученикам следует задать друг другу вопросы по прочитанному диалогу и ответить на них.

В 3 части учитель задает ученикам вопросы, связанные с прочтенным диалогом, а они, в свою очередь, отвечают.

В 10 упражнении даны две таблицы, первая таблица – с названиями учебных предметов и иллюстрациями, связанными с этими предметами. вторая таблица включает прилагательные, которыми можно описать эти предметы. Ученикам необходимо посмотреть на эти таблицы и

охарактеризовать каждый предмет, используя данные во второй таблице прилагательные.

При выполнении упражнения 11 ученикам необходимо попросить одноклассников, сидящих рядом с ними, передать какой-либо предмет, лежащий на партах. Упражнение выполняется по очереди.

При выполнении упражнения 12 учащимся необходимо достать дневники из своих рюкзаков/сумок, открыть текущую неделю и начать перечислять предметы, стоящие в расписании, начиная с понедельника. При перечислении предметов ученик, называющий этот предмет, должен охарактеризовать его. Для успешного выполнения данного задания ученики могут использовать предыдущие упражнения.

В упражнении 13 ученикам дается несколько изображений с непрорисованными линиями, вместо линий стоят цифры. Ученикам необходимо отвечать на вопросы по теме, которые задает учитель. За каждый правильный ответ ученик может соединять линией цифры. Когда ученики ответили на все заданные вопросы, они могут соединить все оставшиеся несоединенными цифры и раскрасить рисунки.

Вторая часть (*Guided speaking*) комплекса упражнений, посвященных развитию умений говорения, состоит из 6 упражнений.

В упражнении 1 и 2 учащимся даны таблицы, в левой колонке перечислены вопросы, которые ученикам необходимо задать своим одноклассникам в течение 10 минут, отведенных специально для этого. Правая колонка предназначена для заполнения при получении ответа на заданные вопросы. По истечению времени учитель задает ученикам вопросы, связанные с этими таблицами, а ученики отвечают на них, ориентируясь на собранную ими информацию.

Упражнение 3 предполагает, что учитель раздает каждому ученику по карточке (См. Приложение 10), на которой написано какое-либо действие. Ученикам следует по очереди выходить к доске и показывать действия,

написанные на их карточках, остальная часть класса должна задавать ему разделительные вопросы (tag questions), пытаясь угадать, что он делает.

При выполнении упражнения 4 ученики работают в парах, учитель дает им несколько предложений на русском языке, эти предложения – составные части диалога. Ученикам следует выбрать любой порядок и количество предложений из предложенного списка так, чтобы получился связный диалог (по желанию они могут добавить в него что-нибудь), а затем перевести на английский и разыграть его перед всем классом.

Упражнение 5 предполагает, что учитель читает ученикам разделительные вопросы (tag questions), связанные с темой, а они должны ответить на них. Если учитель произносит предложение, противоречащее логике, то ученикам следует опровергнуть данное утверждение.

В упражнении 6 ученикам дана карта диалога, им необходимо составить диалог по теме, ориентируясь на предложенную карту. Ученикам также разрешается пользоваться информацией из предыдущих упражнений.

В третьей части (*Free speaking*) комплекса упражнений ученикам дано задание, в котором учащимся необходимо составить диалог на любую из предложенных им тем, либо на предложенную ими самими тему, связанную с темой «School Life».

Для того, чтобы описанный нами комплекс упражнений можно было применять в рамках личностно-деятельностного подхода, мы составили таблицу учета лексико-фонетико-грамматических навыков как составляющих умение говорения (См. Приложение 11).

Для более детального учета уровня усвоения лексико-фонетико-грамматических навыков нами были выделены следующие критерии:

Говорение

1. Произношение
2. Знание лексики
3. Знание грамматики

В графе 1 учителю следует отметить, какие звуки ученик произносит неправильно, чтобы напомнить ему, как верно произносить слова, в которых он допустил ошибку. Также можно предложить поработать над ними, используя слова, в которых была допущена фонетическая ошибка, в каких-либо коммуникативных ситуациях.

Графа 2 делится на колонку для записи правильно использованных учеником в речи лексических единиц, словосочетаний и фраз, входящих в список обязательного усвоения, и на колонку для записи неправильно использованных лексических единиц, словосочетаний и фраз.

Первая колонка данной графы предназначена для учета того материала, который ребенок уже может правильно применять/ усвоил (в зависимости от этапа *controlled/ guided/ free speaking*) и выявления того материала, который ученик еще не употреблял в своей речи.

Вторая колонка используется для записи лексических ошибок, чтобы по окончании диалога учеников учитель мог объяснить детям их ошибки, попросить их употребить неправильно использованное ранее в речи еще раз.

Графа 3 также делится на 2 колонки, в первой колонке учитель записывает грамматические конструкции, входящие в программу обучения, которые ученик употребил в речи верно, а во второй – неправильно употребленные в речи грамматические конструкции, либо конструкции, которые он мог бы использовать вместо сказанного им и имеющего значение, которое можно было бы выразить при помощи этих конструкций.

Здесь обе колонки использованы по тому же принципу, что и колонки в графе 2. Первая колонка используется с целью учета усвоенных учеником грамматических конструкций, а также для выявления, какие конструкции из обязательных для усвоения он еще не использовал в речи.

Вторая колонка предназначена, чтобы по завершении диалога учеников учитель мог объяснить детям, какие грамматические конструкции они использовали неправильно, напомнить, какие конструкции лучше было бы

использовать в речи вместо сказанного с тем же значением, а также, чтобы попросить употребить их в речи еще раз.

Следует заметить, что данные графы (2 и 3) могут помочь учителю в выборе того или иного задания на отработку употребления обязательных лексических единиц, словосочетаний, фраз и грамматических конструкций в устной речи.

Для того чтобы определить, в каком виде лучше преподносить материал для учащегося, важным представляется определить его репрезентативную систему, иными словами, определить преимущественный способ получения информации из внешнего мира.

В зависимости от способа восприятия (получения) информации можно выделить следующие три группы [Репрезентативные системы у детей: http://gcpmss.ru/catalog/parents/kopilka/reprezentativnye_sistemy_u_detej]:

- Визуалы (воспринимают большую часть информации с помощью зрения);
- Аудиалы (подавляющую часть информации получают информацию через слуховой канал);
- Кинестетики (большую часть информации получают через другие ощущения (обоняние, осязание и др.) и с помощью движений).

Для определения ведущего канала восприятия учащегося младших классов мы выбрали специальную методику (См. Приложение 12) [Методика определения ведущего канала восприятия: <http://psycabi.net/testy>]. Лист с перечисленными там вопросами следует дать родителям учеников для заполнения и выявления репрезентативной системы каждого отдельного учащегося, и, в соответствии с этим, выбора учителем определенных заданий на формирование диалогических умений.

При обучении визуалов, аудиалов и кинестетиков лучше использовать следующие способы [Репрезентативная система. Как мой ребенок познаёт мир вокруг себя: <http://profilaktika.tomsk.ru/?p=9948>]:

Визуалы: использовать различного рода иллюстрации, видео, использовать слова, описывающие цвет, размер, форму, местоположение; выделяя цветом различные пункты или аспекты содержания; записывать действия, используя схемы, таблицы, наглядные пособия (книги, видео, графики, фотографии) и др.; разрешать иметь под рукой листок, на котором в процессе осмысления и запоминания материала ученик может чертить, штриховать, рисовать.

Аудиалы: использовать аудио- и аудио-видеоматериалы, давать материал преимущественно устно, используя вариации голоса (громкость, паузы, высоту).

Кинестетик: запоминание материала у него легче происходит во время движения, поэтому следует давать задания, в которых ребенок будет проявлять себя активно, например, проводить подвижные игры, разыгрывать сценки, использовать при обучении тактильное восприятие, не заставлять сидеть долгое время неподвижно; обязательно давать возможность моторной разрядки (сходить за мелом, журналом, писать на доске).

Что касается предложенных упражнений в разработанном нами комплексе, то их можно разделить в соответствии с доминантной репрезентативной системой следующим образом (См. Таблицу 1):

Controlled speaking	Упражнения на аудиальную репрезентативную систему: 5, 8, 9, 13. Упражнения на визуальную репрезентативную систему: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13. Упражнения на кинестетическую репрезентативную систему: 4, 6, 11, 12, 13.
Guided speaking:	Упражнения на аудиальную репрезентативную систему: 5. Упражнения на визуальную репрезентативную систему: 1, 2, 3, 4, 6. Упражнения на кинестетическую репрезентативную систему: 1, 2, 3.

Таблица 1

Также мы распределили предложенные нами упражнения в соответствии с этапами формирования умений говорения, рассмотренными в параграфе 1.3. (См. Таблицу 2):

Controlled speaking	Ориентировочно-подготовительный этап: 1, 2, 4, 5, 11. Стереотипизирующе-ситуативный этап: 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11. Варьирующе-ситуативный этап: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 13.
Guided speaking	Ориентировочно-подготовительный этап: 3, 4. Стереотипизирующе-ситуативный этап: 4. Варьирующе-ситуативный этап: 1, 2, 3, 5, 6.
Free speaking	Варьирующе-ситуативный этап: 1.

Таблица 2

Следующим нашим шагом стало применение разработанного нами комплекса упражнений на формирование диалогических умений в рамках личностно-деятельностного подхода на практике в школе МАОУ №66 г. Екатеринбурга на уроках английского языка у 4 класса, за которым мы ранее проводили наблюдение.

Нами было проведено 12 уроков, перед проведением уроков мы выдали родителям 12-ти учеников анкеты по определению доминантной репрезентативной системы их детей. После анализа результатов анкет мы выяснили, что у 4 учеников преобладает кинестетическая репрезентативная система (Виталий Л., Елизавета Г., Марина К., Ольга В., Сева Г.), у 4 – аудиальная (Данил С., Кирилл Т., Юлия И.), у 4 – визуальная (Александра П., Александр К., Виталий Л., Никита Г., Пётр П.). Следующим шагом стало распределение детей в соответствии с преобладающей репрезентативной системой. Так получилось 3 группы детей, каждой из них давались задания в соответствии с ведущим каналом восприятия, для этого была использована таблица разделения упражнений по доминантным репрезентативным системам (См. Таблицу 1). Главной трудностью стало распределением внимания учителя одновременно между всеми тремя группами, поэтому мы попытались выбрать задания так, чтобы при выполнении одного упражнения в значительной мере были задействованы все три репрезентативные системы.

Также следует заметить, что мы проводили каждый урок с учетом этапов формирования и развития диалогических умений, для этого мы использовали таблицу разделения упражнений по соответствующим этапам, приведенную в данном параграфе.

При выполнении учениками каждого задания, направленного на формирование диалогических умений, мы использовали составленную нами таблицу учета лексико-фонетико-грамматических навыков (См. Приложение 11) как составляющих умения говорения, ведя учет правильно использованных каждым учеником лексико-фонетико-грамматических единиц и создавая коммуникативные ситуации, в которых они получили бы возможность использовать ранее некорректно использованные единицы в речи правильно.

Следует заметить, что важными компонентами, всегда присутствующими на проводимых нами уроках, явились этап совместного целеполагания, в который были включены все ученики, и этап рефлексивной деятельности, на котором каждый высказывался о том, что он нового узнал и чему научился. При выполнении каждого упражнения мы специально прослеживали, чтобы у каждого из 12 учеников присутствовало понимание языкового правила. При выявлении непонимания учеником того, что он делает, мы объясняли это правило еще раз таким образом, чтобы добиться осознанности при выполнении задания. При проведении всех 12 уроков мы учитывали каждый из принципов лично-деятельностного подхода, рассмотренных в параграфе 1.2. так, чтобы направить обучение не только на усвоение темы *School Life*, а также на развитие личностных качеств каждого ученика.

После проведения 11 уроков следующим нашим шагом явилось выявление уровня сформированности диалогических умений по теме *School Life* на заключающем, 12 уроке.

2.3. Контролирующий этап

Для того, чтобы выяснить, поспособствовало ли применение личностно-деятельностного подхода на проведенных нами уроках формированию диалогических умений говорения по теме *School Life*, мы повторно провели анализ уровня сформированности диалогических умений у учащихся выбранного нами класса после использования данного подхода.

На последнем уроке по проходимой теме *School Life*, соответствующем заключительному (варьирующе-ситуативному) этапу формирования и развития диалогических умений, мы заполнили таблицу (См. Приложение 13), в ней отражен уровень каждого из перечисленных ранее критериев сформированности диалогических умений (См. Приложение 3).

Тут же мы вывели суммарный балл уровня сформированности диалогических умений для каждого из 12 учеников (См. Приложение 13).

Далее нами был выведен средний балл уровня сформированности диалогических умений по классу:

$(13+12+9+11+10+9+8+13+10+12+8+12)/12=127/12=11,6$. Видно, что по сравнению с этапом до применения личностно-деятельностного подхода, средний балл на котором равнялся 6,6 баллам, всего за 12 уроков результат улучшился на $(11,6-6,6) = 5$ баллов.

Для наглядности приведем диаграмму с результатами (См. Рисунок 3):



Рисунок 3

Также необходимо сравнить степень усвоения лексико-грамматических единиц по теме до и после использования личностно-деятельностного подхода. Для этого мы наблюдали за всеми 12 учащимися на протяжении последних заключительных уроков по теме *School Life* и фиксировали лексико-грамматические единицы, использованные учениками в речи самостоятельно. Так мы вычислили процентное соотношение усвоенных каждым учащимся единиц (См. Приложение 14) с помощью формулы $(X1+X2)/Y \times 100\%$, где X1 – количество усвоенных учеником лексических единиц, X2 – количество усвоенных учеником грамматических единиц, Y – общее число лексико-грамматических единиц (в данном случае равное 72). Далее мы подсчитали среднее процентное соотношение усвоенных всеми 12-ю учениками лексико-грамматических единиц:

$(57,80+52,10+39,4+43,60+33,90+42,2+35,20+66,2+32,40+53,50+38,00+41)/12=535,3/12=44,6\%$. На этапе до применения личностно-деятельностного подхода среднее процентное соотношение усвоенных лексико-грамматических единиц равнялось 31%. Так после применения данного подхода результат повысился на $44,6\%-31\%=13,6\%$.

Для наглядности нами была составлена диаграмма (См. Рисунок 4):

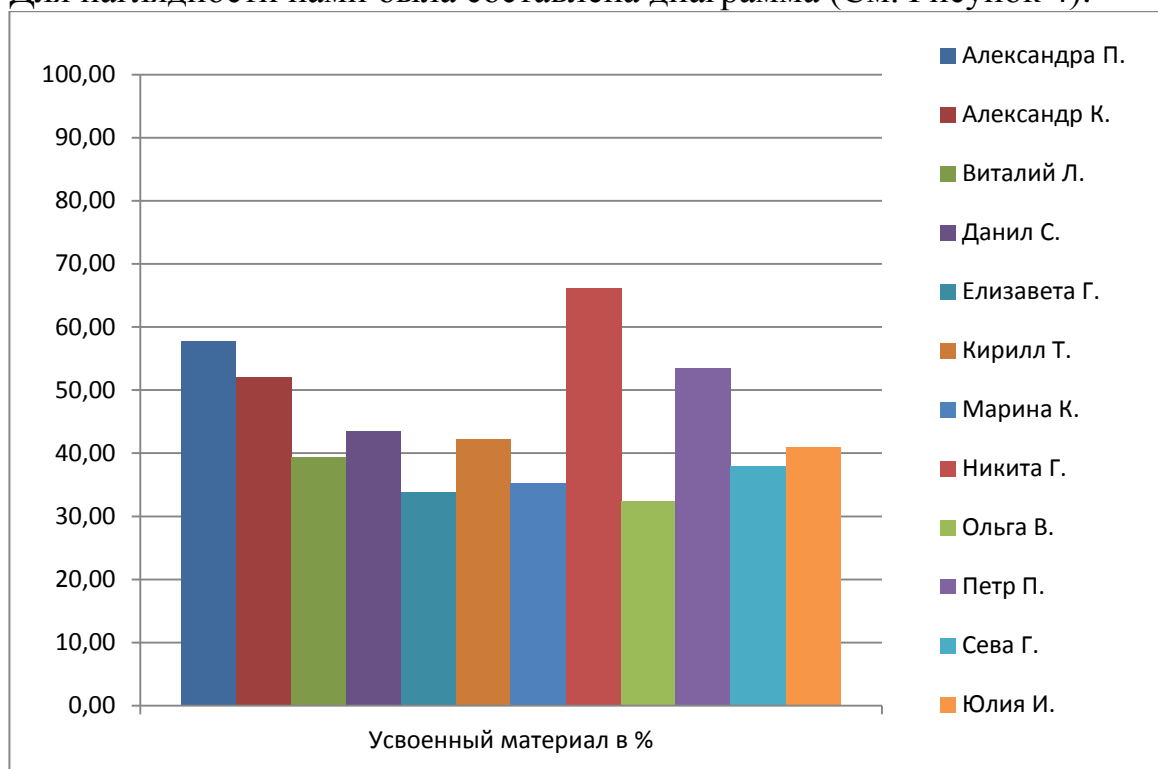


Рисунок 4

Таким образом, мы выяснили, что за 12 проведенных нами уроков с использованием лично-деятельностного подхода для формирования диалогических умений средний показатель уровня развития данных умений увеличился на 5 баллов, а средний процентный показатель уровня усвоения лексико-грамматических единиц как составляющих умений говорения, а в частности – диалогического умения, увеличился на 13,6%.

Выводы по главе 2

Так в параграфе 2.1. мы проанализировали структуру УМК «English», разработанного коллективом авторов И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой.

Затем для выявления уровня сформированности диалогических умений до использования личностно-деятельностного подхода нами были выведены критерии уровня сформированности этих умений. При помощи этих критериев мы вывели средний показатель уровня сформированности данных умений по классу, он составил 6,6 баллов из 14.

Для выявления уровня усвоения лексико-грамматических единиц мы проанализировали проходимую до использования личностно-деятельностного подхода тему *Daily Life*, число этих единиц составило 52. Мы высчитали среднее процентное соотношение усвоенных единиц по классу – 31%.

В главе 2.2. мы проанализировали следующую за темой *Daily Life* тему *School Life* на наличие лексико-грамматических единиц, их число составило 72. С использованием этих единиц нами был составлен комплекс упражнений, направленных на формирование диалогических умений, были даны методические рекомендации по работе с предложенным комплексом. Также нами была составлена таблица учета сформированности лексико-фонетико-грамматических навыков как составляющих умения говорения, а в частности и диалогических умений.

В этом же параграфе мы рассмотрели характеристику кинестетического, аудиального и визуального каналов восприятия и выбрали специальную методику по определению доминантной репрезентативной системы ученика.

Все упражнения, предложенные нами, были распределены в соответствии с той или иной доминантной репрезентативной системой и в соответствии с этапами формирования диалогических умений, рассмотренными в параграфе 1.3.

Мы применили предложенный нами комплекс упражнений на 12 уроках в 4 классе по теме *School Life* с учетом ведущих репрезентативных систем учащихся, этапов формирования диалогических умений, принципов личностно-деятельностного подхода и с использованием таблицы учета сформированности лексико-фонетико-грамматических навыков.

Так в параграфе 2.3. мы снова выявили уровень сформированности диалогических умений, но теперь после использования личностно-деятельностного подхода на 12 уроках по теме *School Life*. Уровень развития данных умений стал равен 11,6 баллов, то есть вырос на 5 баллов.

Также мы вычислили среднее процентное соотношение усвоенных лексико-грамматических единиц – он стал равен 44,6%, то есть повысился за 12 уроков на 13,6%.

Таким образом, мы выявили тенденцию к росту показателей уровня сформированности диалогических умений, а также показателей уровня сформированности лексико-грамматических навыков как составляющих умений говорения, при использовании личностно-деятельностного подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несомненно, важным при обучении английскому языку является не только формирование и развитие у ученика тех или иных коммуникативных умений, но и обеспечение развития таких личностных качеств ученика, как умение самостоятельно находить решение проблемы, критически и творчески мыслить, выражать свою позицию, способность выслушать мнение оппонента, анализировать свою деятельность и корректировать её в соответствии с целью и поставленными задачами. Сформировать все вышеупомянутые качества — значит сформировать личность, которая сможет эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Следует заметить, что формирование вышеупомянутых качеств не может не влиять на более успешное усвоение материала на уроке, поскольку подход, который обеспечил бы наличие такой атмосферы во время занятия, поспособствовал бы мотивации учеников к обучению, а, следовательно, и эффективному процессу самого обучения. Таким подходом, на наш взгляд, явился именно личностно-деятельностный подход, который содержит в себе все принципы, необходимые для реализации подобного обучения.

Наша работа посвящена реализации возможности создания такой благоприятной атмосферы, или, иными словами, реализации личностно-деятельностного подхода на уроках английского языка, а в частности – на уроках, посвященных формированию диалогических умений, поскольку преимущественно именно в процессе устной вербальной коммуникации легче всего было бы выработать ранее перечисленные качества. А выработанные таким образом качества, в свою очередь, сделали бы процесс формирования диалогических умений более эффективным.

Другими словами, в сферу наших интересов вошло использование личностно-деятельностного подхода для формирования диалогических умений у учащихся младших классов на уроках английского языка.

Для достижения данной цели в главе 1 настоящей работы мы рассмотрели содержание основных понятий данной работы: понятие личностно-деятельностного подхода, формирования и диалогических умений.

Мы изучили принципы личностно-деятельностного подхода, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку, и рассмотрели психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста.

Были подробно рассмотрены этапы формирования и развития умений говорения, диалогических умений – в частности, в рамках личностно-деятельностного подхода.

Во второй главе данной работы мы выявили уровень сформированности диалогических умений у учащихся 4 класса, а также их уровень сформированности лексико-грамматических навыков как составляющих умения говорения на этапе до применения личностно-деятельностного подхода.

Следующим шагом явилась разработка комплекса упражнений для формирования диалогических умений в качестве альтернативы предложенным в учебнике упражнениям и применение этого комплекса на практике в течение 12 уроков у 4 класса.

Затем мы выявили уровень развития диалогических умений и уровень сформированности лексико-грамматических навыков на этапе после применения личностно-деятельностного подхода. Результатом стало увеличение уровня сформированности диалогических умений на 5 баллов и уровня сформированности лексико-грамматических навыков на 13,6%.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Печатные издания

1. Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. в 2 ч. Ч. 1. – М: Просвещение, 2012. – 220 с.
2. Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. в 2 ч. Ч. 2. – М: Просвещение, 2012. – 224 с.
3. Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Книга для чтения. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. в 2 ч. Ч. 1. – М: Просвещение, 2010. – 112 с.
4. Верещагина И.Н., Афанасьева О.В. Английский язык. 4 класс. Рабочая тетрадь для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. 4-е изд. – М: Просвещение, 2016. – 80 с.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Зимняя И.А. Психологические и методические проблемы обучения русскому языку // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 49-53.
7. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография в 2 книгах, книга 1 / под ред. И.А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. 4-е изд. – М.: Изд-во ун-та Российской академии образования, 1998. – 120 с.
10. Кондратьев А.М., Кезина Л.П. Примерные программы по учебным предметам. В 2 ч. ч. 2. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – С. 132-135.
11. Мусаелян И.Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции // Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 76-77.
12. Немов Р.С. Психология: учебник в 3 кн. Кн. 2.: Психология образования – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 608 с.
13. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
15. Уолфл Д. Тренировка // Экспериментальная психология / под. ред. С. Стивенса. – М., 1963. – С.917-940.
16. Фетенина Т. Ю. Педагогический диалог субъектов образовательного процесса как фактор социально-культурного развития студентов-первокурсников : дис. – Киров: ТЮ Фетенина, 2011. – С. 10-11.
17. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей, серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
18. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников //Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81.
19. Чикишева О.В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста // Проблемы и перспективы развития

образования: материалы II междунар. науч. конф. / под ред. О.В. Чикишевой. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 90-92.

20. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
21. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 417 с.

Энциклопедии и словари

22. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / сост. И.Л. Колесникова О.А. Долгина. – СПб: Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
23. Краткий психологический словарь / сост. Карпенко Л.А.; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
24. Педагогика: словарь системы основных понятий / сост. Новиков А.М. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
25. Новый словарь методических терминов и / сост. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
26. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник – 2-е изд. / сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
27. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 620 с.
28. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник, 2006. – 143 с.

Электронные ресурсы

29. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных [Электронный ресурс]. – URL: http://noun_ru.academic.ru (дата обращения: 02.01.2015).
30. Безрукова В.С. Энциклопедический словарь педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/250230> (дата обращения 20.10.2016)

31. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. – URL: http://social_pedagogy.academic.ru (дата обращения: 02.01.2015)
32. Ведущая деятельность младшего школьника [Электронный ресурс]. – URL: <http://psi2006.3bb.ru/viewtopic.php?id=64> (дата обращения: 22.01.2016)
33. Виды деятельности младших школьников – [Электронный ресурс]. – URL: <http://schools.keldysh.ru/co1480/p184aa1.html> (дата обращения: 26.03.2015)
34. Головин С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/2716> (дата обращения: 08.04.2017)
35. Касавин И.Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Электронный ресурс]. – URL: http://epistemology_of_science.academic.ru/663 (дата обращения: 7.01.2016)
36. Методика определения способа познания (ведущего канала восприятия) у дошкольников и младших школьников – [Электронный ресурс]. – URL: <http://psycabi.net/testy> (дата обращения: 26.03.2015)
37. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru/2716> (дата обращения: 7.01.2016)
38. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://perevodovedcheskiy.academic.ru> (дата обращения: 06.01.2016)
39. Новый словарь методических терминов и понятий – [Электронный ресурс]. – URL: http://methodological_terms.academic.ru/2107 (дата обращения: 26.03.2017)
40. Основные виды деятельности младшего школьника – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5439682/page:8/> (дата обращения: 30.03.2017)

41. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Электронный ресурс]. – URL: http://ped_recheved.academic.ru/35 (дата обращения: 7.01.2016)
42. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический [Электронный ресурс]. – URL: <http://psychology.academic.ru> (дата обращения: 02.01.2016)
43. Продуктивные виды деятельности младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: https://psyera.ru/produktivnye-vidy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov_9980.htm (дата обращения: 02.01.2016)
44. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/250230> (дата обращения: 7.01.2016)
45. Репрезентативная система. Как мой ребенок познаёт мир вокруг себя? [Электронный ресурс]. – URL: <http://profilaktika.tomsk.ru/?p=9948#rs2> (дата обращения: 26.03.2016)
46. Репрезентативные системы у детей [Электронный ресурс]. – URL: http://gcpmss.ru/catalog/parents/kopilka/reprezentativnye_sistemy_u_detej (дата обращения: 26.03.2016)
47. Толковый словарь русских существительных [Электронный ресурс]. URL: http://noun_ru.academic.ru (дата обращения: 12.04.2017)
48. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov> (дата обращения: 02.01.2016)
49. Учет репрезентативной системы при работе с ребенком [Электронный ресурс]. – URL: <http://pandia.ru/text/78/447/19251.php> (дата обращения: 15.02.2016)
50. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19067 (дата обращения: 08.04.2017)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Критерий реализации ЛДП на уроке в рамках формирования диалогических умений	Результаты наблюдения за учебным процессом
Этап совместного целеполагания и постановки задач, участие каждого ученика на данном этапе	
Подача материала, находящегося в зоне ближайшего развития, применение на уроке разнообразного дидактического материала с использованием информации из различных областей знания	
Субъектно-субъектные отношения учителя и ученика, уважительное и внимательное отношение к ученику и его мнению независимо от уровня его успеваемости	
Учет особенностей каждого обучающегося, выражающийся в различных стратегиях поведения в зависимости от особенностей ученика	
Наличие положительного эмоционального подкрепления учащихся, доброжелательность учителя	
Обеспечение четко выраженной установки перед выполнением каждого задания. Четкое представление учеником цели упражнений	
Осознание учеником языкового правила, используемого при выполнении речевого действия	
Оснащенность урока средствами, оптимизирующими учебную деятельность детей разных психологических типов (аудиальный, визуальный, кинестетический)	
Наличие коммуникативно-значимой для ученика речевой ситуации при тренировке какого-либо языкового явления	
Знание учеником результатов выполнения действия и характера исправления ошибок на протяжении всего учебного процесса	
Соблюдение всех трёх этапов формирования и развития умения говорения (ориентировочно-подготовительного, стереотипизирующе-ситуативного и варьирующе-ситуативного этапов)	
Рефлексия (эмоциональная, деятельности, содержания материала)	

Результаты наблюдения

Критерий реализации ЛДП на уроке в рамках формирования диалогических умений	Результаты наблюдения за учебным процессом
Этап совместного целеполагания и постановки задач, участие каждого ученика на данном этапе	Данный этап был пропущен: отсутствовали совместное целеполагание и постановка задач. Более того, учитель даже сам не поставил цель урока и не определил задачи, ограничившись лишь названием новой темы «Daily Life»
подача материала, находящегося в зоне ближайшего развития, применение на уроке разнообразного дидактического материала с использованием информации из различных областей знания	Некоторые дети испытывали затруднения при восприятии темы, поскольку у них не хватало знаний некоторых лексическо-грамматических единиц; учитель ограничивался заданиями из учебника, пропуская некоторые из них, учитель не обращался к другим областям знания, чтобы облегчить понимание учеников.
Субъектно-субъектные отношения учителя и ученика, уважительное и внимательное отношение к ученику и его мнению независимо от уровня его успеваемости	Наблюдались субъектно-объектные отношения, дети выступали больше как объект, на который воздействовал учитель.
Учет особенностей каждого обучающегося, выражающийся в различных стратегиях поведения в зависимости от особенностей ученика	Учитель спрашивал чаще тех, кто сам желал этого. Учащихся, остающихся индифферентными к проходимой теме, учитель спрашивал реже. Учитель не использовал стратегии поведения, способные вызвать интерес к изучаемому материалу.
Наличие положительного эмоционального подкрепления учащихся, доброжелательность учителя	Учитель очень редко использовал похвалу или любые другие положительные подкрепления в течение урока, иногда делая отрицательные замечания, если ученик выполнял что-то не так, как следует. В отношении положительного подкрепления учитель ограничился оценками в конце занятия.
Обеспечение четко выраженной установки перед выполнением каждого задания. Четкое представление учеником цели упражнений	Учитель давал ученикам установку по выполнению заданий, однако далеко не все ученики понимали, что от них требуется, часто начиная делать совсем не то, что нужно.
Осознание учеником языкового правила, исп	Осознанность языкового правила была недостаточной, поскольку ученики

ользуемого при выполнении речевого действия	часто делали ошибки уже на заключительном этапе формирования диалогических умений (этапе применения отработанного языкового материала в речи), хотя этап ознакомления и первичного закрепления и этап тренировки языкового материала должны были быть обеспечены ранее.
Оснащенность урока средствами, оптимизирующими учебную деятельность детей разных психологических типов (аудиальный, визуальный, кинестетический)	Учитель изредка использовал аудиальный тип подачи материала, ограничившись одной песней по теме, визуальный тип подачи был ограничен иллюстрациями в учебнике, кинестетический отсутствовал вовсе.
Наличие коммуникативно-значимой для ученика речевой ситуации при тренировке какого-либо языкового явления	Учителю не всегда удавалось задать коммуникативно-значимую ситуацию, у учеников далеко не всегда был интерес, проявляющийся в стремлении выразить своего мнение по теме.
Знание учеником результатов выполнения действия и характера исправления ошибок на протяжении всего учебного процесса	Учитель не обеспечил ученикам постоянную обратную связь в отношении выполняемой ими деятельности, он лишь исправлял ошибки в речи учащихся и ставил оценки за выполненные задания и работу на уроке в целом. Следовательно, ученики не могли осознать, что конкретно им нужно корректировать, чтобы улучшить свой результат.
Соблюдение всех трёх этапов формирования и развития умения говорения (ориентировочно-подготовительного, стереотипизирующе-ситуативного и варьирующе-ситуативного этапов)	Обеспечение первого и второго этапов было недостаточным, поскольку на ориентировочно-подготовительном этапе учитель один раз объяснил грамматический материал и один раз разобрал лексические единицы с классом, не проследив за тем, всем ли был понятен данный материал. Следовательно, на стереотипизирующе-ситуативном этапе не все ученики могли корректно употребить данный материал из-за его недостаточного понимания. Более того, этот второй этап был весьма непродолжительным и недостаточным для закрепления языковых навыков. Как следствие, проведение варьирующе-ситуативного этапа оказалось преждевременным, поскольку лишь немногим ученикам удалось использовать языковые навыки, приобретенные на этих уроках, при выполнении речевых упражнений.
Рефлексия (эмоциональная, деятельности, со держания материала)	Этап рефлексии отсутствовал на всех посещенных уроках.

Критерии развития диалогических умений

Критерии	Уровень реализации требуемого критерия	Балл
1. Способность задавать вопросы по теме и отвечать на вопросы собеседника по теме	Ученик успешно задает вопросы, не отклоняясь от темы, успешно отвечает на вопросы собеседника	2
	Ученик в целом способен задавать вопросы, однако иногда делает ошибки, отвечает на вопросы с затруднением	1
	Ученик не способен или почти не способен задавать вопросы, а также отвечать на вопросы собеседника	0
2. Способность использовать в речи словосочетания, оценочную лексику по теме в соответствии с коммуникативной задачей	Ученик способен использовать в соответствии с коммуникативной задачей словосочетания и оценочную лексику по теме	2
	Ученик испытывает некоторые затруднения в использовании словосочетаний и оценочной лексики по теме, либо использует её, не всегда принимая во внимание коммуникативную задачу.	1
	Ученик не способен использовать оценочную лексику и словосочетания, не следует коммуникативной задаче	0
3. Способность осуществлять диалогические высказывания, опираясь на план, предложенный в упражнении	Ученик способен осуществлять диалогические высказывания с опорой на план	2
	В целом ученику удастся осуществить диалогические высказывания, однако не все пункты, указанные в плане, освещены	1
	Ученик не способен осуществлять диалогические высказывания с опорой на план	0
4. Способность осуществлять диалогические высказывания по заданной теме, не используя при этом опору в виде плана	Ученик способен осуществлять диалогические высказывания без опоры на план	2
	В целом ученику удастся осуществлять диалогические высказывания, однако он иногда прибегает к помощи плана	1

	Ученик не способен осуществлять диалогические высказывания без опоры на план	0
5. Способность выбирать адекватные речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи	Ученик выбирает адекватные речевые средства для успешного решения коммуникативных задач	2
	В целом ученик выбирает речевые средства, адекватные коммуникативной задаче, однако иногда делает ошибки	1
	Ученик не способен подобрать адекватные средства для успешного решения коммуникативных задач	0
6. Способность эффективно осуществлять диалог-расспрос	Ученик способен эффективно осуществлять диалог-расспрос, вся необходимая информация получена	2
	В целом ученик способен осуществлять диалог-расспрос, однако не всегда получается узнать всю необходимую информацию	1
	Ученик не способен к осуществлению диалога-расспроса, необходимая информация не получена	0
7. Способность эффективно осуществлять диалог-побуждение к действию	Ученик способен эффективно осуществлять диалог-побуждение к действию, цель диалога достигнута	2
	В целом ученик способен осуществлять диалог-побуждение к действию, однако испытывает некоторые затруднения при побуждении собеседника к действию	1
	Ученик не способен эффективно осуществлять диалог-побуждение к действию, цель диалога не достигнута	0

Результаты наблюдения

Соответствие уровня сформированности диалогических умений критериям (в баллах)								Итого баллов
ИФ/Критерий	1	2	3	4	5	6	7	
Александра П.	1	1	1	1	2	1	2	9
Александр К.	2	1	1	1	1	1	1	8
Виталий Л.	1	1	1	0	1	1	1	6
Данил С.	1	1	2	1	1	1	0	7
Елизавета Г.	1	0	1	0	1	1	1	5
Кирилл Т.	1	1	1	1	0	1	1	6
Марина К.	0	0	1	1	0	0	1	3
Никита Г.	2	2	1	2	1	1	2	11
Ольга В.	1	1	1	1	0	1	1	6
Пётр П.	1	1	1	1	2	1	1	8
Сева Г.	1	0	1	1	1	1	0	5
Юлия И.	1	0	2	1	0	1	1	6

Лексико-грамматические единицы по теме *Daily Life*

Nouns	Verbs	Adjectives	Adverbs	Pronouns	Prepositions	Word combinations	Grammar
<i>day off, Saturday, time, morning, afternoon, evening, night, book, school, pleasure, exercise, homework, shower, house, bed</i>	<i>watch, clean, wash, do, help, read, speak</i>	<i>tomorrow, soon, today</i>	<i>next</i>	<i>what, who, whom, when, where, why, which</i>	<i>before, at</i>	<i>at the weekend, in the morning (afternoon, evening), go to school, do exercises, do homework, take a shower, wash up, help about the house, watch TV, go to bed, come home, play chess</i>	<i>Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't + do sth Will + pronoun/noun + do sth?</i>

**Процентное соотношение усвоенных лексико-грамматических единиц по теме *Daily Life*
до применения личностно-деятельностного подхода**

Ученик	Использованные лексические единицы (X1)	Использование грамматического правила (X2)	В процентном соотношении (X1+X2)/Y×100
Александра П.	go to school, take a shower, wash up, come home, go to bed, do homework, home, school, homework, shower, wash, do, bed, house, clean, help, today, help about the house, exercise, tomorrow, do exercises	Pronoun/noun + won't + do sth Pronoun/noun + will + do sth	$23/52 * 100 \approx 44.2\%$
Александр К.	watch, go to school, do homework, watch TV, come home, go to bed, time, what, tomorrow, today, at, school, homework, bed, do, wash, take a shower, wash up, shower	Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't+ do sth	$21/52 * 100 \approx 40,38\%$
Виталий Л.	morning, school, exercise, bed, do, today, in the morning, go to school, do exercises, watch TV, go to bed, tomorrow	Pronoun/noun + will + do sth	$13/52 * 100 = 25\%$
Данил С.	exercise, homework, bed, watch, wash, do, tomorrow, today, at, at the weekend, do exercises, do homework, wash up, watch TV, go to bed	Pronoun/noun + will + do sth	$16/52 * 100 \approx 30,1\%$
Елизавета Г.	school, house, bed, watch, help, today, help about the house, watch TV, go to bed, come home	Pronoun/noun + will + do sth	$11/52 * 100 \approx 21,15\%$
Кирилл Т.	homework, do, tomorrow, exercise, at, at the	Pronoun/noun + will + do sth	$14/52 * 100 \approx 27\%$

	weekend, do exercises, do homework, watch TV, bed, watch, wash, go to bed		
Марина К.	go to school, come home, do homework, home, school, homework, watch TV, do, watch	Pronoun/noun + will + do sth	10/52*100 ≈19,2%
Никита Г.	day off, morning, book, school, homework, shower, bed, do, read, tomorrow, today, at, at the weekend, in the morning, go to school, do homework, take a shower, go to bed, come home, play chess, exercise, what, do exercises	Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't + do sth Will + pronoun/noun + do sth	26/52*100 =52%
Ольга В.	school, go to school, come home, watch TV, bed, watch, go to bed	Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't+ do sth	9/52*100 ≈17,3%
Пётр П.	go to school, take a shower, come home, go to bed, do homework, home, school, homework, shower, do, bed, clean, today, exercise, tomorrow, do exercises, what, soon	Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't+ do sth Will + pronoun/noun + do sth	21/52*100 ≈40,4%
Сева Г.	go to school, come home, home, school, watch TV, do, watch, house, help, today, help about the house	Pronoun/noun + will + do sth	12/52*100 ≈23,1%
Юлия И.	do homework, watch, wash, go to bed, homework, do, tomorrow, exercise, at, at the weekend, do exercises, watch TV, soon, bed	Pronoun/noun + will + do sth Pronoun/noun + won't+ do sth	16/52*100 ≈30,8%

Лексико-грамматические единицы по теме *School Life*

<i>Nouns</i>	<i>Verbs</i>	<i>Adjectives</i>	<i>Adverbs</i>	<i>Word combinations</i>	<i>Grammar</i>
<p>Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, class, Physical Education, Handicraft, museum, exercise book, pencil, desk, classroom, lesson, timetable, Maths, Music, Art, blackboard, bookcase, subject, picture, age, rubber, ruler, pen</p>	<p>to meet smb (met), to leave (left) sth/ for sth; to get on with smb; to get up; to study (studied), to count, to spend (spent) sth on sth, to learn (learnt)</p>	<p>difficult, easy, important</p>	<p>outdoors, never, usually, sometimes</p>	<p>on Monday/morning/evening; on the 1st of September; in the evening/morning/afternoon; in summer; in 1999/in January; in the picture; in class, after classes, before classes, at the desk, in/at the lesson, on the table; to go to school; to play football; to read books; to have lunch; to go shopping; to go to the swimming pool; to go to the sports ground; to go to the zoo, to go to the museum</p>	<p><u>Tag questions</u> She laughs a lot, doesn't she?</p>

Упражнения на формирование диалогических умений

Контролируемый этап (Controlled speaking)

1) Using the list of objects below ask your classmate which of them she/he takes with her/him when she/he goes to school? Answer the questions of your classmate. (Use the picture below and the example of a question/answer).

The words:

a rubber

a ruler

a pen

an exercise book

colored pencils

a sharpener

a brush

a backpack

a pencil box

glue

a pencil

a textbook..

The example of a question/an answer:

- *What objects do you usually put into your backpack?*
- *Do you usually take ... when you go to school?*

The example of an answer:

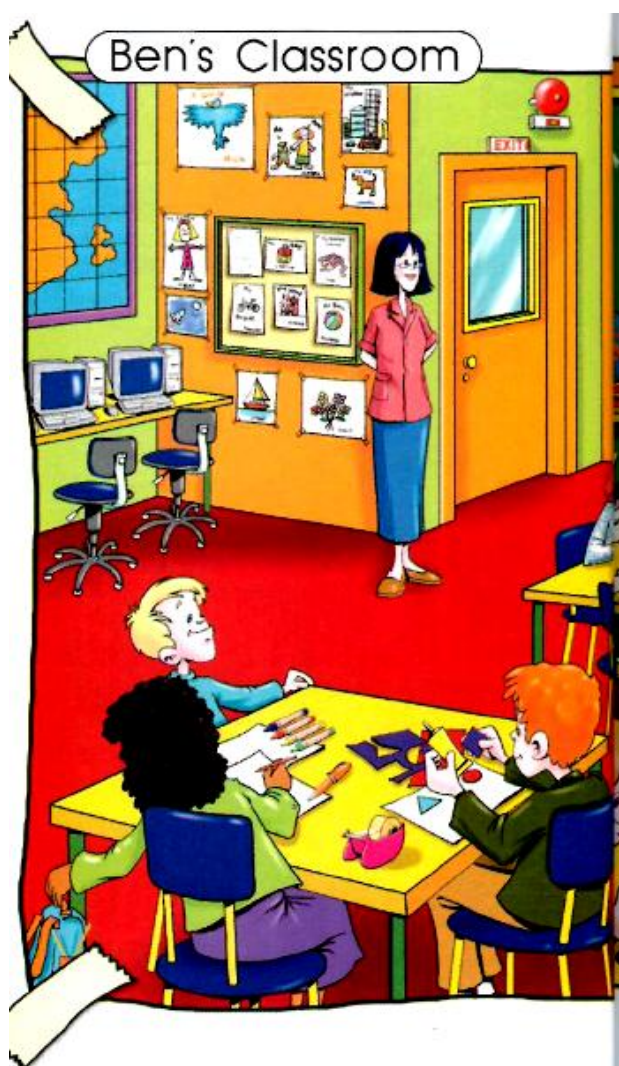
- *Usually I take with me../ put into my rucksack*





















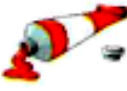


2) Look at Ben's classroom, compare it with yours and tell the class which objects you can see in your classroom. (Use the picture below, the example of a question/answer).

The Example:

E.g. There are several desks in my classroom/ There is a board in the classroom.



- | | | | | | |
|----|---|-------------|----|---|-------------|
| 1 |  | bell | 13 |  | paintbrush |
| 2 |  | board | 14 |  | glue |
| 3 |  | desk | 15 |  | sticky tape |
| 4 |  | bookcase | 16 |  | scissors |
| 5 |  | shelf | 17 |  | paper |
| 6 |  | noticeboard | 18 |  | paperclip |
| 7 |  | map | 19 |  | drawing pin |
| 8 |  | poster | 20 |  | teacher |
| 9 |  | computer | 21 |  | pupil |
| 10 |  | globe | | | |
| 11 |  | chalk | | | |
| 12 |  | paint | | | |

3) Look at the pictures and ask your classmate how often she/he performs the action shown in the picture that you've chosen and if she/he likes to do it. (Use the pictures below and the example of a question/answer).

The example of a question:

– How often do you read books?/ When do you usually read books?/ Do you like to read books?/What books do you like?)

The example of an answer:

– I usually read books in the evening, etc./ I like to go to school, etc.



to read books



to go to school



to have lunch



to play football



to do homework



to go shopping



to go to bed



to go to the zoo



to watch TV



to study



to get up



to go to the swimmingpool

Some useful information:

- Usually I ... at X o'clock/ in the morning(evening, afternoon).
- I like to...
- I do not like to...
- I...twice a day/week/month/year
- I...after classes/ before classes/on Monday/ on Thursday morning/evening/ in summer/winter; in January; at 8 o'clock.

4) Come up to the blackboard and ask anybody in your class what action one can perform with the object from the table (choose any one). A person asked should answer the question and show this action with the help of this object and describe the action. (Use the example of a question/answer).






The example of a question:

- What can you do with a pen/ a rubber?/ What can you do using a pen/ a rubber?

The example of an answer:

- I can write with my pen/ rub words out using my sharpener (shows an action).

<p>a pen/pencil</p>	<p>to write</p>  <p>© Mystic Arts, LLC</p>
<p>a sharpener</p>	<p>to sharpen a pencil</p> 
<p>a brush/colored pencils</p>	<p>to paint</p> 
<p>a rubber</p>	<p>to rub words off</p> 

<p>a book</p>	<p><i>to read /to learn something new</i></p>	
<p>a ruler</p>	<p><i>to measure the length of an object or the distance between two objects.</i></p>	
<p>a rucksack</p>	<p><i>to put some school supplies into it</i></p>	
<p>Glue</p>	<p><i>to stick an object to another object.</i></p>	
<p>a pair of scissors</p>	<p><i>to cut some paper</i></p>	

5) Repeat the sentences after the teacher as fast as you can.

The example: T: – Usually I get up at 7 o'clock. P: – Usually I get up at 7 o'clock, too.

- I like to read different books
- I play football after school.
- John does his homework in the evening
- Alex doesn't like to watch TV, he prefers to read books.
- Children don't go to school on Sunday
- ...

Repeat the sentences after the teacher changing them either into negative if the teacher pronounces an affirmative one or into affirmative if the teacher pronounces a negative one.

The example: T: There are not a lot of desks in our classroom.

P: There are a lot of desks in our classroom.

T: Tom likes to go shopping.

P: Tom doesn't like to go shopping.

- I will not go to school tomorrow
- John and Ann do not read books in the library
- They usually read books at home
- Peter goes to the swimming pool every Monday
- I paint pictures very often
- You go to bed early
-

Repeat the sentences after the teacher changing each one into interrogative.

The example: T: Max does/doesn't his homework in the evening.

P: Does/doesn't Max do his homework in the evening?

- You have lunch at 2 o'clock
- Jane and Paul like to study
- Her brother likes to read books
- ...

6) You're given a card, one day of the week is written on it. When the teacher mentions your day of the week in Russian, perform the action written on the card under this day.

The example: (A student gets a card: "Sunday – ask your classmate to give you a pen")

T.: -Sunday

S(having heard his day of the week): Give me a pen, please.

- 7) **Work in pairs: look at the picture, ask your classmate some questions about the objects on the table and actions that Jane and Bob perform with these objects (You may use exercise 4).**



The example: S1: Is there glue on the table?

S2: Yes, there is. Is there a ruler on the table?

S1: No, there is not.

S2: Is Bob cutting some colored paper?

S1: Yes, he is.

- 8) **Listen to the recording/ teacher, repeat it, beginning the sentence with the last word and finishing it with the whole sentence.**

- evening.
in the evening.
7 o'clock in the evening.
at 7 o'clock in the evening.
I do my homework at 7 o'clock in the evening.
Usually I do my homework at 7 o'clock in the evening.
- afternoon
in the afternoon.
2 o'clock in the afternoon.
at 2 o'clock in the afternoon.
Peter has lunch at 2 o'clock in the afternoon.
- eight.
half past eight.
at half past eight.
go to school at half past eight.
I always go to school at half past eight.

Listen to the recording/ teacher, repeat it, beginning the sentence with the first word and finishing it with the whole sentence.

- Usually
Usually we don't have English
Usually we don't have English classes
Usually we don't have English classes in the evenings.
- I
I never
I never go to school on Sunday
I never go to school on Sunday, I have a rest
I never go to school on Sunday, I have a rest on this day
- Mary
Mary goes
Mary goes to the swimming pool
Mary goes to the swimming pool on Thursday
Mary goes to the swimming pool on Thursday mornings

9) Read the dialogue in chorus, then read it by roles (the teacher will prompt the necessary intonation).

Max: – Hello, Peter! Where are you going?

Peter: – Hello, Max! I'm going home after school.

Max: – Let's go to play football in the evening.

Peter: – I will do my homework in the evening.

Max: – And what will you do on Saturday?

Peter: – I do not know yet. Do you want to go to the Zoo with me?

Max: – That's a good idea. And on Sunday we can go to the swimming pool.

Peter: – Oh, I'm so sorry, but on Sunday I'll go shopping with my mother.

Max: – Ok, let's do it some other time then. Bye for now!

Peter: – Bye-bye!

Working in pairs ask each other about the dialogue you've just read.

The example:

S1: - Where Peter was going? ***S2:*** - He was going home after school.

Answer the questions of your teacher about the dialogue.

- Why didn't Peter go to play football?
- Where did they decide to go on Saturday?
-

10) Look at the names of different school subjects in the first table and at the words describing them in the second table. Describe the subjects from the first table using the words from the second one..

The example: *S1: I think that Math is a useful subject.*

S2: English is my favourite subject, it's interesting.

Subjects:

<p>Russian</p> 	<p>Biology</p> 
<p>Math</p> 	<p>Physics</p> 
<p>Literature</p> 	<p>Geography</p> 
<p>Physical Education (P.E.)</p> 	<p>Chemistry</p> 
<p>History</p> 	<p>Art</p> 

Adjectives:

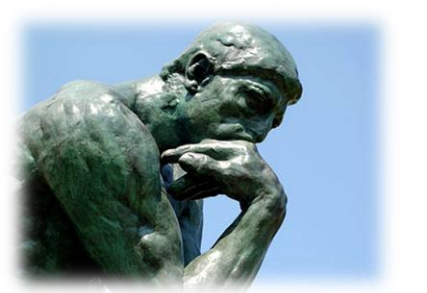
interesting



funny



difficult



favourite



useful



absorbing



boring



exhausting



11) Ask the classmate sitting next to you to give you any object from the table (you may use exercise 4). The classmate asked should give you this object and ask the next classmate to give her/him some object.

The example:

S1: Give me that pencil, please... Thank you.

S2: Give me your ruler, please.... Thanks.

S3: Give me the textbook, please...

12) Take your school record book out of your rucksack, open the page of the current week and (one by one) start to enumerate the subjects of every day of the week according to the timetable. Share your impressions about the subjects enumerated (you may use exercise 8).

The example:

S1: On Monday we had Russian, I think that Russian is an interesting subject.

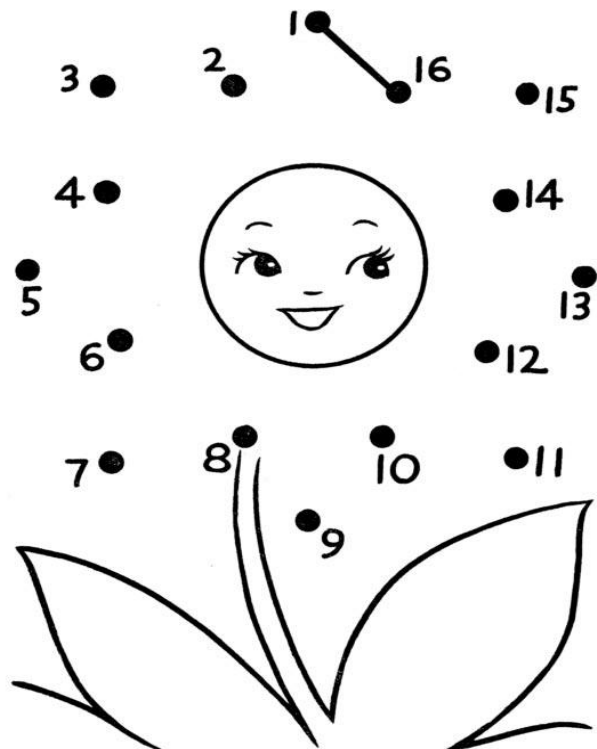
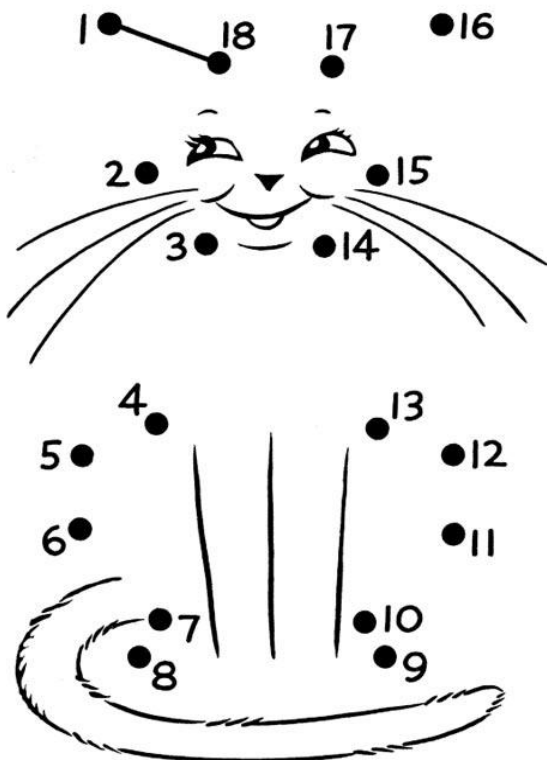
S2: We had Physical Education on Monday. I don't like PE, I think it's sometimes exhausting.

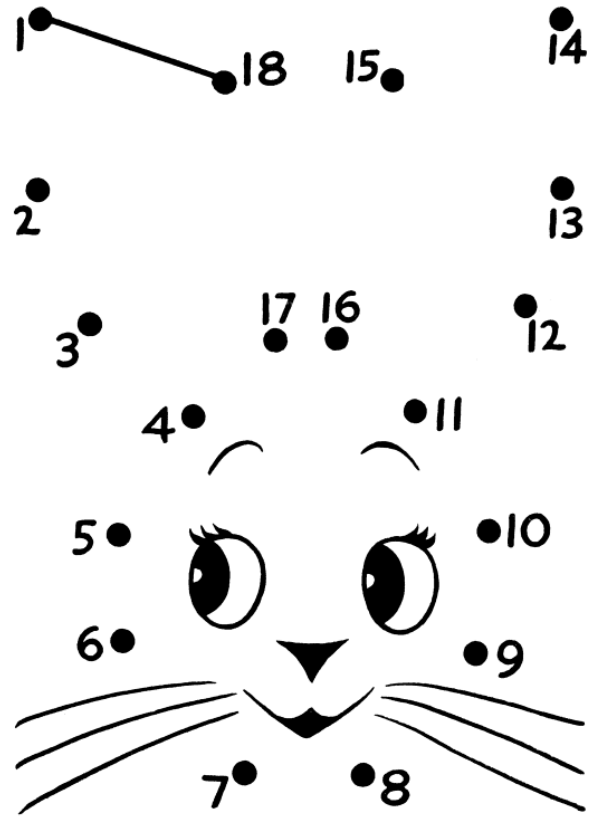
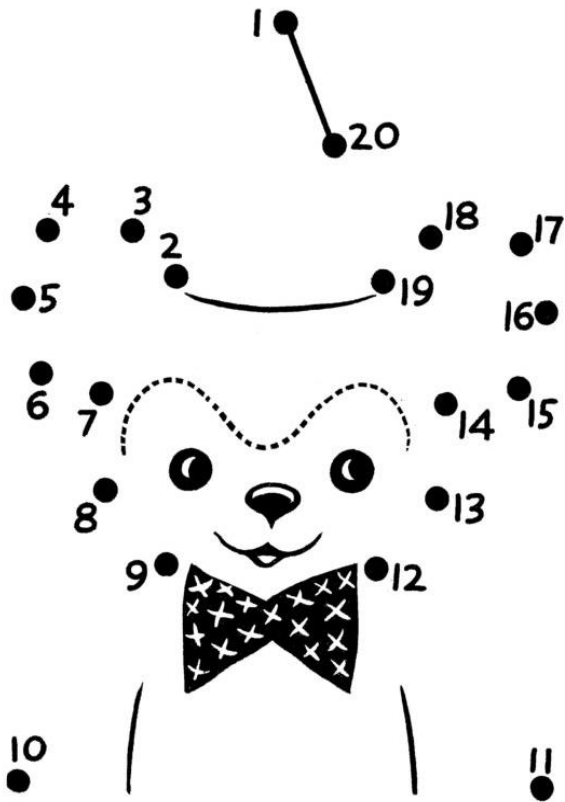
S3: ...

13) You are given some pictures, choose any of them. Answer some teacher's questions. And link numbers each time you give the right answer. When you have answered all the questions, link the rest of the numbers and color the picture as you want.

- What subjects did you have on Sunday/Monday/.....?
- What subjects do you have today?
- What are your favourite subjects?
- What can you say about them?
- What do we use our pens for?
- What time do you get up?
- What can we do with a ruler?
- What time do our lessons begin?
- What time will you go home today?
- What do you usually do at the weekend?

....





Частично контролируемый этап (Guided speaking)

1) You are given a sheet of paper with the table, you have about 10 minutes to ask the classmates the questions given in the left column and to write the necessary information in the right column according to the given example.

QUESTIONS	NAME (THE NECESSARY INFORMATION)
What subjects do you like the most?	Anya (Math, Literature,..)
What subjects don't you like? Why?	
What objects do you usually put into your rucksack?	
What time do you usually get up/ go to bed/ do your homework?	
What do you prefer: to go to the zoo or to the swimming pool?	
What do you prefer: to read books or to watch TV?	
What is a pair of scissors/ pen/ /glue/ brush/ ruler/rubber/sharpener...used for? What are crayons... used for?	

- 2) You are given a sheet of paper with the table; you have about 10 minutes to ask the classmates the questions given in the left column and to write the necessary information in the right column according to the given example.

QUESTIONS	NAME (THE NECESSARY INFORMATION)
When were you born?	Kate (on the 15 th of February, in 1999..)
At what age did you go to school?	Peter (at the age of 7)
What is your favourite day of the week?	
What do you usually do on this day?	
Do you like to sing songs?	
What is your favourite one?	

- 3) You are given a card. You should come to the blackboard by turn and somehow show the action written on the card (you may use different objects).

The rest of the class should guess what the performer shows and ask him/her about it using tag questions. The performer should answer if he/she shows this action or not.

The example:

P(performer) (shows an action)

P1: You are going home, aren't you?

P(performer): No, I'm not.

P2: You are going to school, aren't you?

P(performer): Yes, I'm.

- 4) Work in pairs: You are given a card with some sentences in Russian; the order of sentences is mixed. You should choose any order you want, translate the sentences into English and present the dialogue.

1). Куда направляешься?

2) Иду домой после школы.

3) Во вторник (или любой другой день) я иду с братом в бассейн. Пойдем с нами?

4) Я иду в школу, а ты куда?

5) Пойдем играть в футбол вечером?

6) Конечно. Только сперва мне нужно сделать домашнее задание.

7). Я иду в зоопарк. Ты любишь ходить в зоопарк?

8). Мне очень жаль, но я предпочитаю читать книжки.

9) Договорились! До встречи!

10) Извини, но я рано ложусь спать. Давай лучше завтра днем?

11)...

5) The teacher reads some tag questions quickly, some of them are wrong, if the sentence is correct, you (or one of the class if the teacher addresses him/her) should answer in the affirmative, if it is wrong you (he/she) should answer in the negative and give the right answer.

The example:

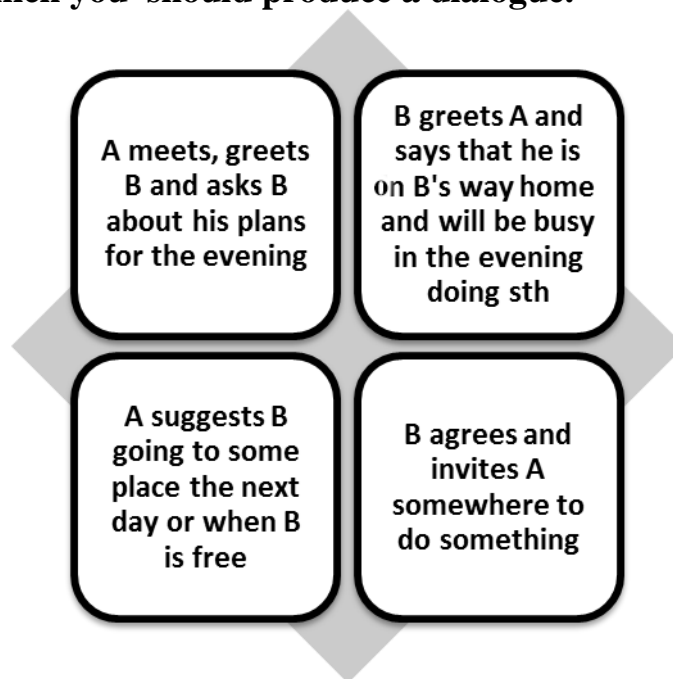
T: We usually go to bed in the morning, don't we?

P: No, we don't. Usually we go to bed in the evening.

The questions:

- We use glue to write some sentences, don't we?
- Books are used for reading, aren't they?
- We don't use our rucksacks to put school supplies into it, do we?
- We go to the swimming pool to watch some animals, don't we?
- We don't use our pair of scissors to cut some paper, do we?
- We use pens for writing, don't we?
- Adults don't go to school every day, do they?
- We go shopping to buy some goods, don't we?
-

6) **Work in pairs: You are given a map of a conversation on the topic, containing only instructions, using which you should produce a dialogue.**



Неконтролируемый этап (Free speaking)

1) **Make up a dialogue working in pairs: you are given the following topics, choose any (or you can present your own dialogue connected with the topic):**

Topic 1: Discuss your favourite subjects, discuss why you like them, what school supplies you usually use in your classes in this subject.

Topic 2: Discuss your timetable, what subjects you have, characterize them and describe the timetable that you are dreaming of.

Topic 3: Discuss your school life, what you do during the day; make plans for the upcoming weekend.

Sunday

- Read a book

Monday

- Put some school supplies to your pocket

Tuesday

- Write something in your exercise book

Wednesday

- Show that you are on your way to school

Thursday

- Sing some sentences of any song you learned at your English lessons

Friday

- Show that you have lunch

Saturday

- Give your pencil to your deskmate

to go to school	to swim
to read a book	to go home
to sing a song	to get up
to play football	to study
to do the homework	to paint
to go shopping	to have lunch
to go to bed	to write

ФИ ученика	Говорение				
	Произношение	Знание лексики		Знание грамматики	
Пятёркин И.	school, go	sit at the table, do the homework.	go <u>at</u> school; <u>on</u> Summer	.. easier than... the most beautiful flower....	Yesterda y I <u>go</u> to the Park

Методика определения репрезентативной системы у младших школьников

ИНСТРУКЦИЯ.

Читая материал опросника, отмечайте черты, присущие вашему ребенку. Затем суммируйте и сравните полученные результаты. Одно из определений – аудиал (слуховое восприятие), визуал (зрительное восприятие) или кинестетик (тактильное восприятие) – соберет большее количество отметок.

Это определение и будет означать тот способ познания, который наиболее характерен для ребенка.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ.

1. ОБЩЕНИЕ. Если мой ребенок хочет что-нибудь сказать, то...

Визуал

- Он говорит, используя самые простые обороты речи
- Он неправильно произносит некоторые слова и звуки
- Он пропускает наречия и предлоги

Аудиал

- Он использует те же обороты речи, что и взрослые
- Он использует грамматически правильные предложения
- Он рассказывает тщательным образом продуманные истории

Кинестетик

- Его речь тяжело понять
- Он говорит короткими, грамматически неправильными предложениями
- Он стремится изобразить события, вместо того, чтобы рассказать о них

2. ЛЮБИМЫЕ ИГРУШКИ И СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ. Во время игры мой ребенок...

Визуал

- Отдает предпочтения головоломкам и настольным играм
- Наслаждается компьютерными играми или играми с калькулятором
- Узнает о новых вещах, наблюдая

Аудиал

- Любит слушать аудиозаписи
- Любит книги и игру фантазии
- Учится новому, читая инструкции

Кинестетик

- Любит играть на свежем воздухе
- Наслаждается пребыванием в бассейне, на катке или горке
- Почти каждой игрушке находит полноценное применение

3. СЛОЖНЫЕ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ. Когда мой ребенок начинает что-то делать руками, то...

Визуал

- Он пишет старательно
- Его художественные изделия очень аккуратны и красивы
- Он легко вырезает, раскрашивает, склеивает

Аудиал

- Он пишет достаточно неплохо
- Во время работы он разговаривает сам с собой
- Его художественные изделия достаточно привлекательны

Кинестетик

- Ему очень тяжело писать
- Многие буквы и цифры у него получаются некрасивыми – Его художественные работы неопрятны

4. ПРОСТЫЕ ДВИГАТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ. Когда мой ребенок начинает двигаться...

Визуал

- Настольные игры он считает лучшими, чем игры на свежем воздухе
- Любит бадминтон, поскольку эта игра очень хорошо ему удается
- Любит игры с четко установленными правилами

Аудиал

- Он больше разговаривает, чем играет
- Отдает предпочтение играм, требующим вербального общения
- Во время какой бы то ни было деятельности, разговаривает сам с собой

Кинестетик

- Игры на свежем воздухе считает лучше настольных игр
- Имеет хорошую координацию
- Не ходит спокойно, а носится

5. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАВЫКИ. Когда мой ребенок находится в окружении других детей, то...

Визуал

- Даже в толпе остается одиноким
- Прежде чем принять участие в игре, следит за тем, как играют другие
- Долго привыкает к новым людям

Аудиал

- Буквально расцветает в кругу друзей
- Может мешать во время занятий в классной комнате, поскольку, очень много разговаривает
- Часто отвечает за других и ведет себя несколько пренебрежительно

Кинестетик

- Коллективистский, но не очень разговорчивый
- Может причинять беспокойство, поскольку во время занятий в классе мешает своим соседям
- Любит пошалить

6. ЭМОЦИИ. Когда ребенка что-то тревожит, то он...

Визуал

- Вообще не очень эмоционален
- Начинает нервничать, чувствуя обеспокоенность других

Аудиал

- Свободно рассказывает о своих ощущениях
- Может пойти на конфронтацию с другими по поводу своих ощущений

Кинестетик

- Эмоционально зависим и легко обижается
- Когда его призывают к порядку, реагирует гневно, не стесняясь и не раскаиваясь

7. ПАМЯТЬ. Когда мой ребенок занимается, он...

Визуал

- Может воспроизводить буквы и цифры по памяти
- Помнит о том, что ему показывали

Аудиал

- Лучше всего учится, заучивая наизусть
- Знает звуки, соответствующие буквам алфавита

Кинестетик

- Плохо запоминает
- Легко отвлекается

8. ШКОЛЬНЫЕ НАВЫКИ. Когда мой ребенок находится в классной комнате, он...

Визуал

- Следит за опрятностью своей одежды
- Следит за чистотой своего рабочего места
- В свободное время отдает предпочтение конструкторам, головоломкам, разным видам искусства и ремесел
- Медленно привыкает к новой ситуации

Аудиал

- Его внешний вид не очень неряшлив, но и не очень опрятен
- Ему приходится напоминать о том, чтобы он убрал свое рабочее место
- Он внимательный и послушный
- Он исполняет соло в большинстве дискуссий и часто говорит воспитателю о чем-то неправильном поведении

Кинестетик

- Он абсолютно не заботится о своем внешнем виде и нередко бывает весьма неопрятен
- Работает в окружении полнейшего беспорядка, способен перевернуть свое рабочее место за несколько минут
- Проявляет большую активность во время игр
- Вынужденный сидеть на одном месте, буквально корчится и извивается

Результаты наблюдения

Соответствие уровня сформированности диалогических умений критериям (в баллах)								Итого баллов
ИФ/Критерий	1	2	3	4	5	6	7	
Александра П.	2	1	2	2	2	2	2	13
Александр К.	2	2	2	1	1	2	1	12
Виталий Л.	1	2	2	1	1	1	1	9
Данил С.	2	1	2	2	2	1	1	11
Елизавета Г.	2	1	2	1	1	1	2	10
Кирилл Т.	2	1	1	2	1	1	1	9
Марина К.	1	1	1	1	1	2	1	8
Никита Г.	2	2	2	2	2	1	2	13
Ольга В.	2	1	2	1	1	2	1	10
Пётр П.	2	1	2	2	2	1	2	12
Сева Г.	1	1	1	2	1	1	1	8
Юлия И.	2	1	2	2	2	1	2	12

Процентное соотношение усвоенных лексико-грамматических единиц по теме *School Life* после применения личностно-деятельностного подхода

Ученик	Использованные лексические единицы (X1)	Использование грамматического о правила (X2)	В процентном соотношении (X1+X2)/Y×100
Александра П.	Monday, Tuesday, Physical Education, Music, ruler, pen, on Monday, to read books, in the evening, to get up, to study, on the table, museum, Art, bookcase, subject, picture, rubber exercise book, to have lunch, sometimes, important, difficult, easy, blackboard, to learn, in the picture, after classes, before classes, Friday, to meet, to spend, in summer, in the picture, in class, in/at the lesson, Handicraft, to get on with smb, to learn, to go to the zoo;	Do you go to school, don't you?	$(41/71)*100 \approx 57,8\%$
Александр К.	Art, to spend, in summer, in the picture, in class, in/at the lesson, Handicraft, to learn, to have lunch, sometimes, important, difficult, Friday, to meet, after classes, to go to the zoo, bookcase, easy, to get on with smb, blackboard, to learn, in the picture, subject, picture, rubber, exercise book, ruler, pen, on Monday, to read books, to leave, on the table, to play football; to go shopping, to go to the swimming pool, to go to the sports ground;	Do you go to the museum, don't you?	$(37/71)*100 \approx 52,1\%$

Виталий Л.	pencil, desk, classroom, lesson, timetable, , Music, Art, bookcase, subject, exercise book, picture, age, rubber, ruler, pen, Maths, blackboard, to get on with smb; to get up, to study, difficult, easy, usually, sometimes, on Monday, in summer, after classes, to go to school, to go shopping, to go to the swimming pool, ; to go to the zoo;	Do you read books, don't you?	$(28/71)*100 \approx 39,4\%$
Данил С.	in summer, rubber, to go to the swimming pool, to go to school; in the picture, subject, age, Art, bookcase, exercise book, picture, to spend, to go to the zoo, after classes, to go shopping, rubber, ruler, in the evening, to get up, to study, on the table, museum, to have lunch, sometimes, classroom, lesson, Wednesday, pencil, desk, pen;	Does she go shopping, doesn't she?	$(31/71)*100 \approx 43,6\%$
Елизавета Г.	pen, Friday, class, exercise book, pencil, desk, classroom, lesson, Maths, Music, Art, Handicraft, museum, subject, picture, age, rubber, ruler, to get up, to study, to go to school; to go shopping;	Do you play football, don't you?	$(24/71)*100 \approx 33,9\%$
Кирилл Т.	Wednesday, Friday, Physical Education, museum, exercise book, pencil, classroom, Music, subject, picture, rubber, ruler, pen, to get up, to study, to count, to spend, difficult, important, usually, in the evening, in summer, after classes, to play football, to go shopping, to go to the swimming pool, to go to the zoo; blackboard, on the table;	Do you go to school, don't you?	$(30/71)*100 \approx 42,2\%$
Марина К.	Monday, class, Physical Education, museum, classroom, lesson, Maths, Music, Art, bookcase, picture, age, to spend, important, in the evening, in summer, after classes, at the desk,		$(25/71)*100 \approx 35,2\%$

	on the table, to go to school, to read books, to go shopping, to go to the swimming pool, to go to the sports, in October;		
Никита Г.	Sunday, Monday, Wednesday, class, Handicraft, museum, exercise, book, pencil, classroom, lesson, timetable, Maths, Music, bookcase, subject, picture, rubber, ruler, pen ,to meet, to leave, to get up, to study, to count, to spend, to learn, difficult, easy, important, usually, sometimes, on Monday, in the evening, in summer, to play football, to read books, to have lunch, to go shopping, to go to the swimming pool, to go to the zoo, to go to the museum, in the picture, in class, after classes, to go to school;	Do you go to the museum, don't you?	$(47/71)*100 \approx 66,2 \%$
Ольга В.	Sunday, Friday, class, Physical Education, pencil, classroom, lesson, Music, Art, bookcase, rubber, ruler, pen, to get up, to study, difficult, usually, sometimes, in the morning, after classes, to go to school, to have lunch, to go shopping	Do you go to school, don't you?	$(23/71)*100 \approx 32,4\%$
Пётр П.	Sunday, Thursday, Friday, pencil, Music, Art, bookcase, rubber, ruler, pen, to meet, to get on with smb, to get up; to study, to spend, to learn, difficult, easy, important, outdoors, on Monday morning, after classes, Physical Education, before classes, to go to school, to read books, to have lunch, to go to the museum, museum, exercise book, pencil, classroom, lesson, Maths, to leave, in the picture, on the table;	Do you like to go to school, don't you?	$(38/71)*100 \approx 53,5\%$

Сева Г.	Physical Education, Handicraft, museum, classroom, lesson, age, rubber, ruler, pen, to get up, in the evening, in summer, on January, in class, to study, on Monday, to learn, difficult, important, to have lunch, to go shopping, to go to the sports ground, Friday, to spend, after classes, to go to the zoo, before classes;		$(27/71)*100 \approx 38\%$
Юлия И.	Sunday, Friday, Physical Education, to get on with smb, sometimes, museum, exercise book, pencil, lesson, timetable, Maths, Music, Art, rubber, ruler, pen, to get up, to study, to count, difficult, important, on Monday, in summer, after classes, before classes, at the lesson, to play football, to have lunch;	Do you play football, don't you?	$(29/71)*100 \approx 41\%$