

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Гуманитарный факультет  
Кафедра иностранных языков и методик преподавания

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК  
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой  
канд. филол. наук

 А.Ю.Вычужанина

08.02.2016 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

ТЕМАТИЧЕСКИЕ УРОКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ  
ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА ПРОИЗВЕДЕНИЙ  
К.С.ЛЬЮИСА «THE CHRONICLES OF NARNIA»

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Языковое образование» (ин. язык)

Выполнила работу  
Студент 3 курса  
заочной формы обучения

  
(Подпись)

Самойлик  
Анастасия  
Сергеевна

Научный руководитель  
канд. филол. наук, доцент  
кафедры иностранных языков  
и методик преподавания

  
(Подпись)

Вычужанина  
Анна  
Юрьевна

Рецензент  
доктор филол. наук,  
профессор

  
(Подпись)

Выхрыстюк  
Маргарита  
Степановна

Тобольск 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. МОТИВАЦИЯ, ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	8
1.1. Понятие мотивации, «мотивация» и «мотив». Виды и подвиды мотивации.....	8
1.2. Способы развития и стимулирования мотивации при обучении иностранному языку .....	15
1.3. Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков .....	28
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	29
ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	30
2.1. Понятие аутентичных материалов .....	30
2.2. Использование аутентичных материалов в методике преподавания для повышения мотивации при изучении иностранных языков.....	42
2.3. Специфика работы с аутентичными текстами на уроках английского языка в 5 классе .....	45
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	50
ГЛАВА 3. ОПЫТ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ТЕМАТИЧЕСКИХ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ .....	51
3.1. Психолого-педагогические особенности учащихся 5 классов.....	51
3.2. Экспериментальная работа по проведению тематических уроков английского языка в 5 классах .....	55
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ .....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	70

## ВВЕДЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа посвящена изучению возможности использования аутентичных материалов, как средства повышения мотивации учащихся 5-х классов на уроках английского языка в средней школе (на материале цикла произведений К.С. Льюиса "The Chronicles of Narnia").

Одной из главных потребностей современного общества в условиях постоянных изменений и реформации всех его сфер, в том числе и образования, является поиск оптимальных путей развития и повышения мотивации при изучении иностранных языков. В учебных учреждениях на всех этапах обучения проверяются разные стратегии и пути повышения мотивации. Чем выше мотивация обучающихся, тем плодотворней изучение любого предмета, в частности иностранного языка. Основываясь на данных прагмалингвистики и приняв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особо подчёркивает необходимость усиления мотивационных аспектов при изучении языка, что и определило **актуальность данной проблемы.**

Иностранный язык обладает огромным потенциалом вследствие междисциплинарного использования, раскрывает особенности культуры, философии, традиций страны изучаемого языка. Особую роль при понимании и осознании менталитета, традиций, идеологии, образа жизни играет изучение аутентичных художественных произведений. Такой аутентичный материал, как художественный текст, является весьма важным инструментом повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Именно сказки с их непринужденной формой лучше всего знакомят с тонкостями и особенностями любого языка, помогают учащимся получать дополнительные знания, самостоятельно знакомиться с культурой и ценностями страны изучаемого языка. Наибольший интерес в таком изучении представляет сопоставительный анализ определенной фразеологической сферы двух языков, отражающий реалии и быт обоих народов. Использование аутентичной информации способствует знакомству

обучающихся с обычаями, нравами и культурой страны изучаемого языка. Применение аутентичных материалов, по мнению зарубежных и отечественных учёных, создаёт благоприятные условия для повышения мотивации в процессе обучения иностранному языку.

**Научная новизна** настоящей работы состоит в том, что в ней впервые исследуется возможность повышения уровня мотивации учащихся путем использования аутентичных материалов произведения К.С. Льюиса в условиях обучения английскому языку в 5-х классах на базе общеобразовательной школы, исследование данного вида проводится впервые.

Исследованием мотивации занимался ряд отечественных и зарубежных ученых, среди них Е.П. Ильин (2011), В.А. Иванников (2014), Ж. Нюттен (2004), А.А. Файзуллаев (1989), М.Ш. Магомед-Эминов (1985, 2004) и другие. Именно эти труды составили теоретическую базу нашей работы. Их анализ способствовал выявлению особенностей возникновения и развития мотивации, возможности ее стимулирования и развития через использование аутентичной информации на материале художественного текста.

В своей работе мы исходим из следующей **гипотезы**: в аутентичных текстах на материале произведения К.С. Льюиса существуют индивидуальные национальные культурные ценности и идеалы, способствующие повышению мотивации учащихся при обучении иностранным языкам и расширению традиционных представлений о культуре страны изучаемого языка у школьников.

**Цель** исследования заключается в выявлении уровня эффективности применения аутентичных текстов с целью повышения мотивации учащихся в процессе изучения иностранного языка в средней школе.

Достижение обозначенной цели обусловило постановку следующего ряда **задач**:

1. проанализировать теоретические и методологические положения, посвящённые базовым понятиям, рассматриваемым в исследовании;
2. определить основные способы стимулирования и развития мотивации при обучении иностранному языку в 5-х классах;

3. раскрыть возрастные особенности учащихся 5-х классов;
4. проанализировать и систематизировать виды аутентичных материалов, направленных на стимулирование и развитие мотивации при обучении иностранному языку в 5-х классах;
5. разработать комплекс упражнений направленных на стимулирование и развитие мотивации на материале УМК «Happy English. ru» и цикле произведений К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia”;
6. исследовать эффективность практического применения аутентичных текстов для стимулирования и развития мотивации при обучении иностранному языку в 5-х классах.

**Объектом** научного интереса в нашей работе выступает уровень мотивации учащихся 5-х классов при обучении иностранному языку.

**Предметом** анализа выступает специфика работы с аутентичными источниками, как средством стимулирования и развития мотивации при обучении иностранному языку в 5-х классах.

**Теоретическая значимость** выпускной квалификационной работы заключается в выявлении, анализе и систематизации теоретического и методологического материала по проблеме исследования.

**Практическая ценность** работы связана с возможностью апробации стимулирования и развития мотивации при обучении иностранному языку в 5-х классах посредством использования аутентичной информации, представленной в виде подборки ряда учебных заданий.

**Опытно-экспериментальная база исследования:** исследование проводилось в период с сентября 2014 г. по март 2015 г. На базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Березовская средняя общеобразовательная школа Березовского района, Тюменской области, в исследовании принимали участие 66 обучающихся 5-х классов.

**Апробация результатов исследования.** Основные результаты исследования освещены на итоговом педагогическом заседании (май, 2015 г., МБОУ Березовская СОШ, п. Березово), а также в журнале Российской Академии

Естествознания «Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований» в разделе Педагогические науки № 2 за 2016 год.

**Структура работы.** Исследовательская работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Общий объём работы составил 60 страниц.



# ГЛАВА 1. МОТИВАЦИЯ, ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

## 1.1. Понятие мотивации, «мотивация» и «мотив». Виды и подвиды мотивации

На сегодняшний день в современной психологии существуют два подхода к трактовке понятия мотива: *монистический* и *интегральный*.

При *монистическом* [< гр. monos один] подходе мотив рассматривается как отдельный психологический феномен. Большинство психологов рассматривают мотив с одной из следующих точек зрения:

- мотив-потребность,
- мотив-цель,
- мотив-побуждение,
- мотив-намерение,
- мотив как личностные диспозиции или свойства личности,
- мотив как состояние.

Ряд учёных **ИНИЦИАЛЫ Божович Ковалев** отождествляет мотив и потребности, они считают, что потребности человека это и есть исходные побудители его к деятельности, следовательно, возможно приравнять их к мотивам [Леонтьев 1995: стр]. А.Н. Леонтьев считает, что развитие потребностей может быть описано только в терминах изменения их объектов, что и преобразует проблему потребностей в проблему мотивов деятельности [Леонтьев 1995: стр]. Таким образом, принятие потребности за мотив происходит главным образом потому, что она объясняет, *почему* человек хочет проявить активность (так как в ней самой содержится стремление человека к преобразованию (качественному изменению) среды с целью удовлетворения нужды). Следовательно, объясняется и источник энергии для проявления волевой активности. **ВСЕ ПЕРЕДЕЛАТЬ**

Однако, другие психологи С.П. Манукян, В.С. Мерлин полагают, что психологическую проблему мотива они не решают, так как, во-первых, потребность не полностью объясняет причину конкретного действия – одна и та

же потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами; во-вторых, мотив-потребность отделяется от представляемой человеком цели, поэтому неясно, почему мотив имеет целенаправленность [Манукян 1994: **стр**]; [Мерлин 1991: **стр**].

Многие учёные понимают мотив как цель (предмет удовлетворения потребности), то есть то, что необходимо сделать, к чему стремится человек, а это может быть как предмет (объект), так и действие [Ильин Е.П. 2010]. Мнения психологов (К.Левин, А.Н. Леонтьев, С.П. Манукян и др.) сводятся к рассмотрению предмета (материального или идеального), способного удовлетворить потребность. Распространённость данной точки зрения обусловлена тем, что принятие цели в качестве мотива (предмета) даёт возможность ответить на вопросы «зачем» и для «чего» осуществляется деятельность, и, следовательно, объясняется целенаправленный характер поведения человека.

Однако, в своих работах Л.И. Божович подчёркивает, что предметы являются всего лишь побудителями потребностей, а не действий или деятельности человека. Без оживления потребности под воздействием предмета активность человека проявиться не может [Божович Л.И. 1995], поэтому, как полагают некоторые учёные (К.А. Абульханова-Славская [Абульханова-Славская К.А. 2003], В.А. Аверин [Аверин В.А. 2009] и другие), принять мотив за цель не представляется возможным, так как, во-первых, этот взгляд на мотив не позволяет ответить на вопрос, *почему* выбрана именно эта цель.

Наиболее распространённой и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Однако следует разграничивать внутренние побуждения и внешние стимулы. Так как мотивация определяет не столько физиологические, сколько психологические реакции, затрагивающие высшие уровни психической регуляции, она связана с осознанием стимула и приданием ему значимости. Только после этого у человека может появиться желание или осознание необходимости реагировать на стимул, определяется цель и появляется стремление к её достижению. Поэтому большинство психологов

(В.К. Вилюнас, В.И. Ковалёв, М.Ш. Магомед-Эминов и другие) считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку.

Западные психологи (Р.Мейли, Дж.Аткинсон, М.Мадсен, Г.Олпорт, Х.Мюррей и др.) придерживаются того, что мотив есть устойчивые характеристики личности (личностные диспозиции), данная точка зрения имеет сторонников и в других странах (Б.В. Зейгарник, В.С. Мерлин, Р.С. Немов, К.К. Платонов и др.). По мнению сторонников данной точки зрения, личностные диспозиции в такой же степени, как и внешние стимулы, обуславливают поведение и деятельность индивида. Значит личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение, идеалы) участвуют в формировании конкретного мотива.

Несмотря на то, что каждый из монистических подходов к пониманию сущности мотива несёт в себе нечто рациональное, ни один из них себя не оправдывает [Аверин В.А. 2009], поэтому возник плюралистический или интегральный подход к пониманию мотива.

Сторонники *интегрального* подхода (В.Г. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, Р.С. Немов, В.А. Терентьев, Д.Н. Узнадзе и др.) считают, что, поскольку детерминация поведения и деятельности обуславливается совокупностью многих факторов, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои функции, мотив следует рассматривать в качестве сложного многокомпонентного психологического образования.

Таким образом, все вышеперечисленные психологические феномены (потребность, цель, намерение и прочие) могут влиять на формирование определенного мотива, но ни один из них не может подменить его в целом, так как они являются всего лишь его компонентами [Ильин Е.П. 2010]. Отсюда следует, что мотив личности это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойства личности, определяющие поведение человека. В каждом отдельном случае может быть взят в качестве основания действия или поступка различный набор компонентов, в результате чего формируется мотив. В

соответствии с данным подходом, мотив как основание деятельности (поступка, поведения) есть совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимодействующих психологических феноменов.

Все вышесказанное позволяет уточнить структуру мотива, компонентами которой являются: потребности (биологические, социальные); предпочтения, нравственный контроль, оценка своих возможностей, оценка состояния в данный момент, учет условий достижения успеха, предвидение последствий поступка, деятельности; целевой блок (потребностная цель, опредмечивание потребности, процесс удовлетворения потребности) [Ильин Е.П. 2010]. Данный набор компонентов еще раз подтверждает неоднозначность мотива в пользу его интегрального понимания.

В самом общем виде современные подходы к пониманию сущности мотива (М) могут быть представлены в рис.1.1:



Рис.1.1. Современные подходы к пониманию сущности мотива

Как представлено на схеме, в интегральном понимании мотив не приравнивается какому-либо одному феномену, а является их совокупностью и таким образом, каждый из них входит в его структуру.

Подводя итог вышесказанному под мотивом в настоящей работе будем понимать «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определённой

потребности» [Бордовская Н.В. 2010: 184]. Данное определение содержит характеристики, которые не вызывают возражений у ученых. В нём подчёркивается, что мотив предусматривает причинную обусловленность, связанную с внутренними побуждениями личности, то есть является психологическим образованием, которое должен построить сам человек. Мотив – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.

Внутреннее побуждение связано с удовлетворением потребности, понимаемой как отражение в сознании нужды, часто переживаемое как внутреннее напряжение и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием [Ильин Е.П. 2010]. И когда речь заходит о потребностях, уточняет Ю.Б. Гиппенрейтер, с которыми рождается человек, то к данному списку элементарных биологических потребностей следует также добавить:

- 1) потребность в социальных контактах или в общении как одну из ведущих у человека;
- 2) потребность во внешних впечатлениях или в широком смысле познавательную потребность [Гиппенрейтер Ю.Б. 1998].

Их наличие у человека обеспечивает его развитие, совершенствование, становление как личности. Мотив, отражая состояние целостной структуры личности, имеет характеристики, функции, классификацию.

Мотив обладает рядом характеристик. Ряд ученых (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, Е.П. Ильин и др.) подразделяют их на две группы:

- динамические (энергетические) – это сила и устойчивость. Сила мотива определяется интенсивностью мотивационного возбуждения, подвижностью, напряжённостью. Устойчивость мотива определяется исходя из его присутствия во всех основных видах деятельности человека, сохранения его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, сохранения его во времени.

- содержательные характеристики подразумевают полноту осознания структуры мотива; уверенность в правильности принятого решения; направленность мотива – личностная или общественная; ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения [Ильин Е.П. 2010].

Учёные-психологи выделяют несколько функций мотивов:

- 1) побуждающую (отражает энергетику мотива, вызывает и обуславливает активность человека);
- 2) направляющую (отражает направленность энергии мотива на определённый объект);
- 3) стимулирующую (связана с продолжением побудительности при осуществлении намерения);
- 4) регулирующую (предопределяет характер деятельности, от чего зависит реализация в поведении и деятельности человека либо узколичных, либо общественно значимых потребностей).

Также Е.П. Ильин выделяет управляющую и организующую функции; К. Обуховский выделяет защитную функцию; А.Н. Леонтьев говорит о смыслообразующей функции; О.К. Тихомиров называет структурирующую; А.В. Запорожец контролирующую функцию; существуют и другие функции мотивов.

Основанием для классификации мотивов может быть: содержание потребностей – с данной точки зрения выделяют биологические и социальные мотивы, мотивы достижения успеха и избегания неудачи, самоуважения и самоактуализации; виды деятельности (активности) – мотивы общения и игры, учения и профессиональной деятельности; время проявления – постоянные (действующие на протяжении длительного отрезка жизни), ситуативные (обусловленные содержанием и длительностью ситуации) и кратковременные (в течение ограниченного отрезка времени); сила проявления – сильные, умеренные и слабые; степень устойчивости – сильно-, средне-, слабоустойчивые и др.

Следуя вышесказанному, мотив как внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека [Немов Р.С. 1999]

формируется внутри человека постепенно, проходя определенные стадии в своем развитии, с которыми связываем следующий психологический феномен - «мотивация».

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному, в результате чего выделяются два подхода к её пониманию: содержательный и процессуальный.

В контексте содержательного подхода мотивация рассматривается как структурное образование, совокупность факторов или мотивов. Этой точки зрения придерживаются многие зарубежные психологи (Ж.Годфруа, К.Мадсен и др.). В одном случае – это совокупность факторов, определяющих поведение; в другом – совокупность мотивов; в третьем – побуждение, вызывающее активность организма и определяющее её направленность, то есть мотивация рассматривается в этом случае как система указанных факторов, определяющих поведение.

В контексте процессуального подхода мотивация рассматривается как динамичное образование, как процесс, поддерживающий психическую активность человека на определённом уровне. Эта точка зрения также имеет многочисленных сторонников (В.К. Вилюнас, И.А. Джидарьян, Е.П. Ильин, К.Лоренц, М.Ш. Магомед-Эминов и др.). Мотивация понимается и как процесс действия мотива, и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, и как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность, и как процесс образования мотива.

Следовательно, отсутствует единство не только во взглядах на соотношения между мотивом и мотивацией, но и в понимании сущности мотивации, и её роли в регуляции поведения, что затрудняет выбор рабочего определения этого феномена. По Р.С. Немову, мотивация является динамическим процессом внутреннего, психологического и физиологического управления поведением. Также данное понимание мотивации позволяет предположить сложный внутренний психологический механизм, который имеет начало, направление,

определенную структуру и действие этого механизма нуждается в постоянной поддержке или регуляции [Немов Р.С. 1999].

Данное определение принципиально отличает мотив и мотивацию, позволяет объяснить начало поведения человека, направленность и активность, а также «заглянуть» внутрь этого процесса, с целью проследить движение внутренней потребности к этапу ее удовлетворения и в конечном итоге привести к мотивообразованию [Ильин Е.П. 2010].

Многие исследователи (В.А. Иванников, М.Ш. Магомед-Эминов, Ж.Нюттен, О.К. Тихомиров, А.А. Файзуллаев и др.) рассматривали мотивацию как процесс, в ходе которого актуализируется тот или иной мотив. Мотивация выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности.

В своих исследованиях ряд ученых (М.Ш. Магомед-Эминов, А.А. Файзуллаев, О.К. Тихомиров и другие) предлагает рассматривать мотивационный процесс стадийно. Данный процесс сложный и каждое его звено позволит увидеть «истоки» мотива, его промежуточные компоненты, ведущие к конкретному мотиву или мотивам.

Таким образом, мотивация может быть представлена как циклический процесс непрерывного взаимодействия, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является реально наблюдаемое поведение. Мотивы всегда внутренние в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации.

## **1.2. Способы развития и стимулирования мотивации при обучении иностранному языку**

В нашем исследовании мы рассматриваем иностранный язык как средство развития личности – овладевая языком в процессе обучения, обучающийся приобретает лингвистические знания, развиваются его речевые способности, психические функции, совершенствуются его личностные диспозиции,

усиливаются мотивы учебной деятельности, в целом совершенствуется мотивационная сфера личности школьника.

Доминирующая идея – внесение в процесс обучения иностранному языку (ИЯ) принципа мотивирующего обеспечения.

Разнообразие форм учения приводит к необходимости установления соответствия между этапами обучения ИЯ, этапами формирования мотивационных образований и типами учения, что представлено на рис. 1.2:



Рис. 1.2. Соответствие стадий психологического механизма формирования и развития мотива познавательной деятельности этапам учебной деятельности и типам учения

Построение учебной модели развития мотива учебной деятельности невозможно без общепризнанных положений: возможность формирования мотивации учебной деятельности посредством организованных дидактических воздействий; тип взаимодействия учителя и ученика; формы, методы, приемы психологического воздействия и взаимодействия в процессе обучения ИЯ; педагогическое мастерство учителя, знание им основ управления мотивацией учебной деятельности; знания не могут быть переданы в готовом виде, путем

простого сообщения, они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

В общем виде модель формирования мотива познавательной деятельности (МПД) действует через организацию внешнего воздействия учителя на мотивационный процесс личности ученика, в котором идет интеллектуальная обработка учебной потребности в три этапа:

1) Ориентировочная учебная активность, во время которой идет отработка речевых операций посредством чередования репродуктивных (в большей степени) и продуктивных заданий. Основным типом учения является целенаправленная учебная активность обучаемого, когда у ученика происходит принятие учебной цели, задачи, возникает любопытство, эмоции, ситуативный интерес, внешнее долженствование, актуализируется познавательная потребность, и что особенно значимо возникает стремление к ее удовлетворению.

2) Активизация учебного поведения ученика через осмысление учебной цели, задачи, и при этом мотивационно-целевой резонанс «переводит» внешнее состояние мотивационных образований во внутреннее, такое, как опосредованный интерес, внутреннее долженствование. Возникает потребность ученика оценить вероятность достижения успеха, намечается его уровень притязаний, поэтому усложняются задания: отработка речевых действий (фразы, высказывания) уже предполагает использование учителем, в основном, формирующих приемов воздействия в разнообразных формах обучения ИЯ при этом преобладает продуктивное учение.

3) Формирование познавательной активности через организацию естественно общения продуктивными заданиями. На этом этапе ученик как бы освобождается от роли обучаемого и вступает в контакт с учителем, группой учеников, с другим учеником. Этот контакт принимает форму неучебного поведения, суть которого заключается в том, что структурно отработанные речевые действия воссоединяются с функцией общения. На этом фоне у ученика происходит осознание учебной цели, задачи, проявляется внутреннее целеполагание, он предвидит результаты своей учебной деятельности, выбирает

пути достижения цели самостоятельно, принимает самостоятельное решение к выполнению учебной задачи, что дает толчок к возникновению намерения решить задачу, приводит к возникновению познавательной потребности; складываются благоприятные условия для удовлетворения познавательной потребности.

На протяжении всех этапов действует обратная связь контроля, оценки, диагностирования с применением регулирующих приемов. Чередование всех типов приемов является неотъемлемой частью процесса обучения ИЯ, направленного на формирование МПД школьника, и эффективность во многом зависит от того, насколько логично, целенаправленно осуществляется это чередование.

Условия формирования МПД при обучении ИЯ имеют свою специфику, так как данный процесс идет параллельно с формированием коммуникативной компетенции при одновременном обучении всем видам речевой деятельности.

Представим это в виде модели (рис. 1.3.):



Рис. 1.3. Условия формирования и развития мотива познавательной деятельности школьника в процессе обучения ИЯ

Таким образом, методика формирования мотивационных образований основывается на общей цели, заданной личностно-ориентированным обучением, общими задачами социокультурного подхода, определяющими содержание учебного материала по ИЯ, задачами обучения ИЯ в рамках системно-коммуникативного метода обучения, специальными задачами формирования мотивационных образований в процессе обучения ИЯ и средствами, которые

конкретизируются в приемах формирования мотивационных образований. Личностно-ориентированное обучение позволяет реализовать принципы: гуманистической педагогики; оптимизации учебного процесса.

**Следующий этап – практический** (или этап формирования познавательной активности) представляет для учителя сложную задачу в условиях искусственного обучения ИЯ, учителю необходимо создавать искусственные ситуации применения языкового материала, но в тоже время речевой деятельностью учащихся по-прежнему необходимо управлять. Это означает, что только предварительная диагностика учащихся, которая выявит их интересы, стремления, настроения, поможет учителю избежать «псевдокоммуникации» и выбрать темы для общения, реально интересующие учеников. На этом этапе логичнее всего использовать такие формы общения как ролевая игра, полилог, микросценки и т.д. Развивающий эффект обучения в данном случае связан с овладением языком науки, методами доказательства и опровержения, формированием механизма когнитивной связи. В настоящее время установлено, что степень влияния усвоенных знаний на личность зависит от уровня усвоения знаний.

Следовательно, при построении урока, при предъявлении нового материала, учитель, исходя из знания психологического механизма и уровней знания учеников, выбирает приемы обучения. Так, урок – ознакомление строится на умении учащихся описывать явления с опорой на воспроизведение ранее усвоенной информации. В этом случае необходимы стимулирующие приемы, включающие эффект «догадки», эффект «озарения», «эффект риска» и др., которые вызывают сразу положительные эмоции, чувство уверенности у учащихся, привлекают внимание к теме, то есть возникает ситуативный интерес.

Таким образом «формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы, цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика» [Маркова А.К. 1993: 6]. Учет

компонентов предложенной модели формирования мотивационных образований позволит создать такие условия для ученика в процессе формирования его коммуникативной компетенции.

Таким образом, стоит задача формирования у учеников следующих мотивационных образований:

- целеполагание,
- эмоция,
- интерес (непосредственный, опосредованный),
- долженствование,
- стремление,
- уровень притязаний,
- мотивационная установка,
- намерение,
- потребности.

Таким образом, следует внести в процесс обучения ИЯ, в дополнение к дидактическим методам, методы мотивационной направленности: диагностирующие, стимулирующие, контрольно-коррекционные, которые могут быть применимы при обучении всем видам речевой деятельности и также иметь свои особенности, что в целом позволит формировать не только мотивационные образования, но и в целом коммуникативную компетенцию школьника.

Итак, первый этап *ориентировочной активности* ученика совпадает с началом обучения ИЯ (английский язык), что соответствует второй ступени обучения в средней школе и начальному уровню усвоения знаний ИЯ. Прежде чем поставить перед учащимися цель, целесообразно выяснить целеполагание школьников в учении (какие цели ставят и реализуют в учении), а также их предварительное отношение к предмету «английский язык», потребность в общении, эмоциональное состояние школьника (переживание учения вообще), его умение учиться (опыт начальной школы), уровень познавательного интереса.

Для возникновения эмоции ученые рекомендуют применять на этом этапе метод моделирования эмоциогенной ситуации, который реализуется в

предъявлении красочной наглядности, игровых сюжетах, например, при тренировке фонетического материала чтение от простой фразы до сложной, что обеспечивает успех, удовлетворение от прочитанного правильно; эффект «внезапности» - например, после проговаривания звука учитель включает песню, в которой ученики узнают знакомые звуки; эффект «контраста» – например, при введении лексики ученики записали слова, отчитали, что иногда создает монотонность, но учитель предлагает повторить их в стихше-зарядке уже в движении.

Возникновение непосредственного интереса достигается применением приема «подражание», поскольку учащиеся только приступили к изучению предмета, а в этом возрасте, как известно, потребность в новизне доминирует. Применение на уроке вышеназванных методов и приемов их представляющих обеспечивает возникновение внешнего долженствования, актуализацию внутренних потребностей школьника на этом этапе мотивационного процесса, так как, воздействуя извне, учитель вызывает к активности природное любопытство, потребность в новизне, тягу к красивому, яркому. При правильном сочетании методов и приемов, с учетом выполнения всех функций учителя по управлению мотивацией учебной деятельности у школьника возникает стремление к удовлетворению первичной потребности – выполнить учебное действие по внешнему долженствованию. Далее учитель, осуществляя дидактическими способами контроль, дает вербально/мимическую оценку результата деятельности ученика, в которой он должен выразить удивление успехом учащегося, одобрение, использовать все те виды воздействия, которые вселяют уверенность в обучающегося, только что приступившего к изучению предмета.

Второй этап – активизация учебного поведения, имеет следующие особенности: во-первых, в мотивационном процессе личности ученика происходит движение от внешнего принятия учебной цели (задачи) к ее осмыслению, т.е. внутреннему принятию. Мотивационные образования, заданные на первом этапе как бы активизируются под воздействием все еще внешних стимулов, но учащийся внутренне осознает значимость предлагаемых ему извне

знаний, на основе уже полученного опыта и оценки учебных действий, выполненных на репродуктивном уровне. Рассмотрим действие специальных методов на мотивационные образования этого этапа. В ходе учебного процесса диагностирующие методы применяет предыдущие и дополняет метод «ситуацию выбора» приемами при изучении:

Целеполагания – «поведение в ситуациях разной степени обязательности», необязательного выполнения упражнения на уроке, а разрешение подготовиться к следующему уроку или необязательное выполнение домашнего задания; «отношение к трудностям» – предлагаются упражнения на чтение, грамматические, письменный перевод с английского языка, письменный перевод с родного на английский, одно из них предоставляется возможность выбрать ученику; «реакция на ошибку» – предлагается задание по грамматике (например, составить предложения в трех разных временах), по окончании его выполнения учитель указывает на те предложения, где допущена ошибка, предлагая найти ее (исправить, проанализировать) и наблюдает за реакцией ученика, принимая во внимание, что «готовность ученика к анализу ошибки говорит о наличии у него стремления к самостоятельности и осознанности в постановке цели» [Маркова А.К. 1990: 28].

Отношения к предмету – анкетирование «неоконченные предложения», в которых ответы на опосредованные вопросы выявят насколько (слабо, средне, сильно) ученик сейчас относится к изучению предмета.

Умения учиться – по результатам самостоятельных работ, по внешним признакам (удовлетворен, возмущен отметкой).

Эмоции – наблюдение за внешним поведением ученика, анкетирование с целью выявления степени любопытства, любознательности, радости при изучении ИЯ в целом или отдельных тем и того, что в этих темах особенно приносит ученикам удовлетворение.

Познавательного интереса – анкетирование перед внеклассным мероприятием с целью выявления желания участвовать в конкурсе на лучшего чтеца, переводчика, репортера т д.

Долженствований – выбор выполнять задание или нет; выполнить три домашних упражнения или два (одно); анкетирование с целью выявления готовности выполнять учебное задание по внутреннему требованию (собственному желанию).

Уровня притязаний – выбор задания по степени трудности; выбор легких или трудных заданий после правильного (неправильного) решения предыдущей задачи; выбор цели среди предложенных по разной степени трудности; а также по признакам – старание, настойчивость в выполнении заданий.

Самооценки – анкетирование, с целью выявления оценки учеником своих знаний; анализ ошибок (письменный, устный); выражение отношения к полученной отметке.

Проследим действие стимулирующих методов и их приемов на этом этапе мотивационного процесса.

Как и на предыдущем этапе, учитель добивается понимания цели, но сейчас необходимо обеспечить переход к ее внутреннему принятию – осмыслению учебной цели (задачи) приемом «неполное задание», «кратковременное предъявление задания»; «дезавтоматизация» – например, предложить перевод достаточно простого предложения и объяснить почему он так его перевел или известный глагол «быть» предъявить в достаточно сложном предложении и дать ему характеристику; Возникновению эмоционального реагирования способствуют игровые приемы, миниконкурсы, совместные формы взаимодействия, которые очень актуальны на этом этапе. В коллективной учебной деятельности ученика интересует возможность так организовать свое взаимодействие по совместной работе со сверстником, чтобы овладение учебным материалом произошло эффективно, тем более что школьники ориентированы на скорейшее включение во взрослую жизнь. Учитывая, что такая форма работы может быть привлекательна, учитель при ее организации на этом этапе подбирает эмоционально насыщенные темы юмористического, фольклорного жанра.

В целях психологического приближения предмета сообщения к учащимся и возбуждения разнообразных чувств, адекватных содержанию излагаемого

материала, используется прием «заражения». В основе его лежит эффект личностного (интеллектуального и эмоционального) воздействия учителя на учащихся и предполагает:

а) субъективное видение учителя (история знакомства с предметом сообщения, впечатления и их дальнейшее изменение, ассоциации с какими-либо событиями);

б) обнажение учителем в процессе изложения нового материала хода своего мышления или рассуждения (сомнения, сознательное «торможение», ирония, намек, предположение и т.д.);

в) создание эмоционального поля передаваемой информации (разочарование, грусть, радость, восхищение с помощью эмоциональных эпитетов, вводных слов, выразительной лексики);

г) раскрытие и передача учителем своего отношения и оценок к предмету сообщения, в которых отражаются мировоззренческие идеалы, эстетические критерии. Все это имеет целью вызвать положительные эмоции у обучающихся не только на момент ведения урока, при постоянном применении этого приема у учащихся формируется доверительное отношение к учителю, к изучаемому предмету и к обучению в целом.

Формирование опосредованного интереса связано с личными интересами учащихся к теме урока. Формирование опосредованного интереса заключается в социальных потребностях учащихся и, прежде всего, связано с потребностями в общении со сверстниками (в данном случае, проживающими за рубежом). Поскольку лексика занимает центральное место в процессе обучения ИЯ, приведем примеры стимулирующих видов воздействия по аспекту обучения лексики.

При формировании внутреннего долженствования необходимо учитывать, что учащийся получает радость от деятельности, если его поведение направлено на удовлетворение его потребности. В этом смысле большую роль имеют позиционные потребности школьника – в уважении, самоуважении со стороны других людей, то есть когда человек говорит себе «я должен» и удовлетворение

этих потребностей доставляет удовольствие, потому что не навязано извне [Ильин Е.П. 2010]. Принимая во внимание то, что потребности исполнять социальную роль актуализируются внешней ситуацией, в которой ученик оказывается в данный момент, целесообразно включать в урок ролевые игры и полилоги.

Учитывая это, стимулирующими методами на этом этапе могут быть описательные упражнения, созданные на основе визуального материала, отражающего действительность. Выполнение этих упражнений в системе снимает психологический барьер. Группа стимулирующих приемов направлена на: формирование индивидуальных наборов учебных умений, отвечающих особенностям интеллектуального развития учащихся; создание ситуаций, которые подкрепляют у школьника чувство собственной компетенции; развитие понимания точки зрения учителя; стимулирование развития способности к оценке возможного хода событий и к предвосхищающим суждениям.

В целом, учителю необходимо обращать внимание на успехи, достижения школьников, а не сосредоточиваться на неудачах, тем самым, открывая перспективу дальнейшего развития тех навыков, которые он намерен сформировать.

На третьем этапе – *формирование познавательной активности* – ученик внутренне готов ставить учебные цели самостоятельно и выбирать пути ее достижения, данный этап в большей степени связан с формированием самостоятельной направленности личности, именно здесь усиливаются мотивационные образования, которые являются основой мотива познавательной деятельности.

В гипотетической модели урока действия учителя и ученика предположительно могут быть такими, как представлены в таблице 1:

*Таблица 1. Взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения ИЯ*

Деятельность ученика	Деятельность учителя
1	2
На этапе ориентировочной учебной активности	<p>Постановка вопросов, применение стимулирующих методов, проведение уроков в занимательной форме;</p> <p>Раскрытие практической, научной, социальной, мировоззренческой значимости содержания знаний;</p> <p>Опора на жизненный опыт учащихся, на их интересы, склонности;</p> <p>Обновление и углубление уже усвоенных знаний.</p>
На этапе активизации учебного поведения	<p>Применение межпредметных знаний, организация самостоятельной работы учащихся;</p> <p>Формировать у учащихся умение ставить цель: совместно с ними разработка плана действий, постановка цели отдельных заданий;</p> <p>Создание проблемных ситуаций и стимулирование вопросов учеников;</p> <p>Создание ситуаций успеха, побуждение учащихся к предложению способов решения задачи;</p> <p>Организация столкновений различных мнений, поиска решений, проведение аналогий.</p>
На этапе формирования познавательной активности	<p>Обеспечение учащихся оперативной обратной связью;</p> <p>Нахождение рациональных моментов в действии учащихся;</p> <p>Организация взаимопомощи коллективной проверки выполненных заданий (метод «ассистирования»);</p> <p>Оценивание степени самостоятельности учащихся, умения принимать решения, старание, инициативность</p>

Действия учителя, приведенные в таблице, иллюстрируют содержательную и операциональную стороны обучения, которые могут быть дополнены приемами стимулирующими, формирующими и контролирующими. В ходе уроков учитель опирается на сформированные положительные мотивационные образования, стремится их развивать. В тоже время ему необходимо нейтрализовать в ситуации урока отрицательные мотивационные состояния учащихся.

На основании вышесказанного выведем основные правила, применение которых создаст условия для реализации принципа мотивационного обеспечения процесса обучения ИЯ:

- 1) применение психологических методик в процессе обучения и вне его с целью изучения мотивации учебной деятельности и внесение корректив в мотивационный процесс личности школьника;
- 2) формулировка задач процесса обучения ИЯ в психолого-педагогическом аспекте;
- 3) выбор психолого-педагогических средств обучения;
- 4) обязательное обеспечение учебного процесса комплексом психолого-педагогических факторов.

Условия эффективной «работы» модели формирования МПД отражают гипотетически мотивационную направленность учебного процесса, но, в целом это может быть рассмотрено как стратегическое решение проблемы мотивации учебной деятельности.

3) Путь развития мотива познавательной деятельности школьника в процессе обучения в общем и иностранному языку в частности идет:

- через усвоение учащимися общественного смысла учения;
- через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его;
- через содержание речевой деятельности;
- через формирование потребности общения как ведущей деятельности;
- через организацию процесса обучения, основывающегося на стимулирующих, формирующих, регулирующих способах, средствах, приемах обучения иностранным языкам;
- через психологические личностные свойства учителя.

### 1.3. Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков

Основная функция лингвострановедения – содействовать решению проблемы правильного понимания иноязычной коммуникации.

Диалог культур обеспечивает формирование умений познания как собственной культуры, так и иноязычной культуры. Как отмечает И.А. Шалыгина, «чужое должно быть познано и открыто в своем собственном, т.е. познание «чужой» культуры может осуществляться только через свою собственную» [Шалыгина И.А. 2013: 65]. По мнению Я.Б. Емельяновой, незнание или неумение «видеть» эти нюансы приводит к затруднению и сбоям в общении на иностранном языке [Емельянова Я.Б. 2010: 81].

Как отмечает Я.Б. Емельянова, лингвострановедческая компетенция, находящаяся в составе социокультурной компетенции, является ее частным проявлением [Емельянова Я.Б. 2010: 84].

Основоположниками лингвострановедения в нашей стране считаются Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [Верещагин Е.М., Костомаров В.Т. 1993].

Лингвострановедческой компетенцией называется:

- «целостная система представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации» [Оберемко О.Г. 1989: 48];

- «способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [Воробьева Е.И. 1999].

Лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, так как включает в себя два аспекта:

– обучение языку;

– информацию о стране изучаемого языка [Райхштейн А.Д. 2002].

Лингвострановедческий материал является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Отсюда следует, что мотивация увеличится и станет прочнее, если мы будем вводить элементы лингвострановедческого характера [Скляр С.С. 2009: 181].

Лингвострановедческий подход актуален для любого этапа обучения.

Использование лингвострановедческой информации способствует усваиванию учащимися элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации [Томахин Г.Д. 1999].

Использование элементов лингвострановедения на уроках повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка, повышает их активность, погружает в языковую атмосферу, помогает учащимся посредством творческого самовыражения [Молодцова К.А. 2012: 40].

Элементы лингвострановедения должны использоваться в системе, только в этом случае оно даст положительный эффект.

При отборе лингвострановедческого материала нужно учитывать возрастные, индивидуальные особенности учащихся [Молодцова К.А. 2012: 40].

Формирование лингвострановедческой компетенции содействует развитию лингвострановедческих знаний, умений и навыков. Процесс формирования лингвострановедческой компетенции базируется на следующих принципах: диалог культур; когнитивное обучение; применение новых знаний на практике; комплексная реализация целей обучения.

### **Выводы по первой главе**

1. Мотив – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.
2. Мотивация - циклический процесс непрерывного взаимодействия, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и

результатом которого является реально наблюдаемое поведение. Мотивы всегда внутренние в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации.

3. Мотивация бывает внешняя и внутренняя.
4. Формировать мотивацию – значит поставить обучающегося в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности и его внутренних устремлений.
5. Большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка играет введение элементов страноведения на уроках.
6. Тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам.

## **ГЛАВА 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

### **2.1. Понятие аутентичных материалов**

Аутентичные материалы способствуют повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, являются неисчерпаемым источником для изучения культурных, национальных особенностей. В качестве аутентичных материалов могут выступать аутентичные тексты; записанные на диск диалоги, ситуации общения, теленовости, видеофильмы-репортажи, учебные видеофильмы, художественные фильмы, тексты художественной литературы.

Под аутентичными материалами подразумевают материалы, которые созданы носителями языка, но безо всяких обработок применяются в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход в обучении иностранному языку вне языковой среды.

Среди методистов нет единого мнения по вопросу применения аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку. Еще несколько десятилетий назад отечественными и зарубежными учёными использовалось определение «оригинальные материалы», но вследствие изменения целей и задач

обучения иностранному языку на современном этапе модернизации образовательной системы сравнительно недавно в методике появился термин «аутентичные материалы». Определение степени аутентичности учебных материалов становится глубокой методической проблемой для методистов.

Существует ряд различных подходов описания аспектов аутентичности, некоторые из них мы рассмотрим более подробно. Так, Г. Уиддоусон представляет аутентичность не только как некую особенность характерную для речевого произведения, но и как характеристику образовательного процесса. Он даёт разные толкования понятий «подлинность» и «аутентичность». Для него возможности использования языка в не учебных целях являются подлинностью. Аутентичность представляется как особенность взаимодействия в учебных целях. Вот почему сам по себе факт появления на уроке вырезки из иностранной газеты будет неэффективен без организации аутентичной работы над ней. Педагог сможет мотивировать учащихся на естественное взаимодействие на учебном занятии, если приучит ребят видеть в работе над текстом не просто выполнение задания, а аутентичную коммуникативную деятельность. Согласно данного подхода аутентичность это не материал, взятый у носителей языка, а свойство, создаваемое в ходе учебного процесса и работы учащихся с материалом, учителем и друг другом. Отсюда можно исключить устоявшееся мнение противопоставления языка, «реального» и используемого на уроке [Уиддоусон 1990: 56].

Система условий, обязательных для организации аутентичности образовательного процесса, разработанная Л. В. Лиером, представлена тремя типами аутентичности: аутентичность материалов, прагматическая аутентичность и личностная аутентичность.

**Аутентичность материалов** допускает использование текстов, специально разработанных методистами и ориентированных на изучение языка, но сохраняющих свойства аутентичного текста (связность, информативную и эмоциональную насыщенность, ориентацию на потребности и интересы будущего

читателя, употребление естественного языка и т.д.), а также аутентичность использования учебного материала на учебном занятии.

**Прагматическая аутентичность** сочетает в себе ряд следующих аспектов: аутентичность контекста и аутентичность цели. Аутентичность контекста заключается в адекватности использования всех языковых средств для определённой ситуации. Аутентичность цели определяется ожидаемым результатом речевого взаимодействия и его подлинностью.

**Интерактивная аутентичность** (или аутентичность взаимодействия) в образовательном процессе может отличаться от аутентичности педагогической цели [Лиер 1998: 58]. Взаимодействуя с учащимися, учитель часто обращает внимание не на содержание высказывания, а на ошибки, допущенные в речевом взаимодействии, и на их устранение, таким образом, нарушая аутентичность взаимодействия. Такое учебное взаимодействие весьма условно, так как школьная обстановка весьма специфична, из-за того, что главенствующую позицию занимает учебная цель, в отличие от аутентичного общения, где целью выступает сам процесс реального общения на языке. Но это вовсе не означает, что речевая коррекция невозможна. Исправление ошибок в речи может осуществляться в формах непринуждённого взаимодействия, не нарушая аутентичности, например переспрос (Did you mean to say that ...) или поддержки мысли ученика с последующей переформулировкой в правильной форме (Yes, you certainly mean to say that...). Также последующая коррекция возможна с применением письменной регистрации ошибок обучающегося.

Личностная аутентичность характеризуется связью с персональными особенностями ученика. Исследователь-лингвист Л. Лиер полагает, что человека, обладающего личностной аутентичностью, отличает чёткое представление о себе, своих целях, осознание ответственности за свои поступки, способность делать выбор, корректировка своего поведения (в том числе и речевого) в соответствии с ситуацией [Лиер 1998: 74].

Согласно исследованиям М.П. Бриной, существует четыре типа аутентичности:

1. аутентичность текста, используемого в учебном процессе;
2. аутентичность восприятия текста учащимися;
3. аутентичность учебного задания;
4. аутентичность социальной ситуации на уроке [Брин 2005: 60].

В настоящее время выделяются несколько подходов определения сущности аутентичных материалов. К.С. Кричевская полагает, что благодаря доступности и бытовому характеру аутентичные материалы весьма значимы для приобщения к среде обитания носителей языка, и, несмотря на то, что они уступают по объёму аутентичным текстам, отдаёт им ведущую роль в обучении. К аутентичным материалам она относит прагматические материалы (материалы, встречающиеся в повседневной жизни), и отделяет их в самостоятельную группу (объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и прочие) [Кричевская 1996: 12].

Так же к понятию «прагматические материалы» относят аудио- и аудиовизуальные материалы – это информационные радио- и теле - программы, новостные программы, прогноз погоды, информационные объявления в метро, аэропортах, на железнодорожных вокзалах. Мы считаем, что использование подобных материалов на уроке в процессе обучения иностранному языку крайне ценно, так как помогает создать иллюзию участия в повседневной жизни страны изучаемого языка, что служит стимулом для повышения мотивации учащихся.

К.С. Кричевская разграничила прагматические материалы по областям употребления и классифицировала их в следующие сферы общения:

- учебно-профессиональная;
- социально-культурная;
- бытовая;
- торгово-коммерческая;
- семейно-бытовая;
- спортивно-оздоровительная.

Г.И. Воронина определяет аутентичные тексты как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка [Воронина 2009: 28]. Она выделяет два вида аутентичных текстов, представленных разными жанровыми формами: *функциональные* (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки и пр.), выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию, и *информативные* (статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация, объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментарий, репортаж и пр.), выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения.

Дж. Г. Гебхардом, в отличие от классификаций Е.С. Кричевской и Г.И. Ворониной, была представлена следующая классификация:

1. Аутентичные аудиовизуальные материалы – телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т.д.
2. Аутентичные аудиоматериалы – аудиокниги, песни, реклама и радиопередачи и т.д.
3. Аутентичные визуальные материалы – картины, фотографии, слайды, дорожные знаки, иллюстрации, марки, открытки и т.д.
4. Аутентичные печатные материалы – газетные статьи, спортивные колонки, тексты песен, программки, телефонные справочники, брошюры для туристов, комиксы, чеки, билеты и т.д.
5. Реалии – монеты, наличность, маски, игрушки и т.д. [Гебхард 1996: 51].

Аутентичные материалы, как средство обучения, достаточно широко освещены в методических изданиях таких отечественных и зарубежных методистов как: Г.Г. Жоглиной, Р.П. Мильруда, Е.В. Носонович и др. Преимущества использования аутентичных материалов в учебном процессе очевидны так как:

- язык аутентичных текстов передаёт настоящую языковую реальность, специфику функционирования языка, содействует развитию речевого общения;
- применение аутентичных материалов уменьшает угрозу изменения иноязычной действительности: они служат свидетельством современной культуры страны изучаемого языка, отражая идею и взгляды, актуальные для общества в данный момент;
- отсутствие дидактической направленности, позволяет информации, предъявляемой посредством аутентичного материала в неязыковой обстановке, обладать более высоким авторитетом;
- натуральность стимулирует к усилению познавательной активности, а учебные материалы напротив, призваны выполнить только учебную задачу и представлены фиктивными ситуациями, не существующими за пределами учебной аудитории, что приводит к снижению мотивации, достоверность представленной информации, её использование в дальнейшем может создать затруднения для понимания материала, взятого из «реальной жизни».

Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд в своей работе «Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам» с одной стороны говорят о предпочтительном обучении языку на аутентичных материалах (то есть на материалах, взятых из подлинного источника и не ориентированных на решение учебных задач), с другой стороны (с точки зрения языкового аспекта) такие материалы представляют большую сложность для учащихся, так как их отличает своеобразная лексика: наличие большого разнообразия междометий, частиц, местоимений, эмоционально окрашенных слов и словосочетаний, фразеологических оборотов; а также несоответствие определённым задачам и условиям обучения. Отдельно авторы выделяют учебно-аутентичные тексты, к ним относятся тексты, созданные авторами учебно-методических комплексов в соответствии с параметрами аутентичного учебного производства [Носонович 2000: 15].

Аутентичные материалы реализуют социокультурный фон посредством продуктивного словарного запаса, который представлен наиболее коммуникативно-значимыми лексическими единицами, распространенными в типичных ситуациях общения, а также оценочной лексикой для выражения своего мнения, разговорными клише, словами с национально-культурным компонентом, к ним относятся: фоновая и безэквивалентная лексика; реалии, связанные с повседневной жизнью, отдыхом, досугом, времяпрепровождением. Содержание аутентичных текстов призвано способствовать созданию адекватной и реальной картины страны изучаемого языка, также оно препятствует возникновению и укоренению стереотипов и предрассудков, связанных с иноязычной культурой. Подлинные иноязычные тексты восхищают учащихся своим языком и стилем, дают возможность идентифицировать себя с героями, обеспечивают более глубокое проникновение в иную национальную культуру, способствуют пониманию учащимися повседневной лексики носителей языка и облегчают процесс овладения ею.

Аутентичные тексты отличаются разнообразием языковых стилей и освещают широкий круг тем, учащиеся с интересом работают с ними; язык иллюстрируется в социальном контексте и в формах принятых его носителями. Они характеризуются краткостью и неразвернутостью синтаксических конструкций, фрагментарностью, наличием структурно зависимых предложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям.

Для достижения аутентичности восприятия текста целесообразно учитывать оформление представленного материала. Многие учебники, в стремлении создать впечатление подлинности текста, изображают статьи в виде интернет страниц, web-сайтов, вырезок из газет, объявлений, скриншота экрана монитора и т.д. Аутентичное содержание, структура и оформление материала способствуют повышению у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка.

К аутентичному учебному тексту Р.П. Мильрудом разработаны следующие требования, представленные как совокупность структурных признаков такого

текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка, используемого для обучения иностранному языку:

1. соответствие и учёт возрастных особенностей учащихся и их речевого опыта в родном и иностранном языках;
2. содержание новой и интересной для учащихся информации;
3. представление разных форм речи;
4. наличие избыточных элементов информации;
5. естественность представленной в нем ситуации, персонажей и обстоятельств;
6. способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик;
7. наличие воспитательной ценности [Мильруд 2006: 13].

Е.В. Носович и Р.П. Мильрудом выделен ряд аспектов и параметров аутентичности учебного текста.

Выше обозначенные параметры и критерии аутентичного текста для удобства представлены в сводных таблицах.

*Таблица 2. Параметры аутентичного учебного материала*

Функциональная аутентичность	Простота отобранных лингвистических средств с целью дальнейшей коммуникации, изучение аутентичного учебного текста, способствующее максимальному приближению школьника к реальной ситуации языкового общения, знакомство с различными языковыми средствами и подготовка к свободному применению полученных речевых навыков.
Лексико-фразеологическая аутентичность	Аутентичность каждой единицы, частота её употребления в реальной речи иностранцев.
Грамматическая аутентичность	Насыщенность устной и письменной речи аутентичными грамматическими структурами.
Структурная аутентичность	Особенности построения текста, логичность, прочные логико-грамматические связи между составляющими, содержательная и формальная целостность.
Статистические характеристики аутентичного текста	Ряд закономерностей и количественных характеристик, присущих речевому произведению.

Опираясь на представленные в таблице 2 параметры педагог, при необходимости, сможет адаптировать любой аутентичный текст, максимально приближенный к оригиналу, избежав при этом проблем согласованности аутентичных свойств учебного материала, подстроив его под возможности своих учеников, в соответствии с условиями и задачами на данном этапе обучения [Носонович 2000: 16].

Таблица 3. Критерии содержательной аутентичности

Аспект оформления	Для создания впечатления «настоящего» материала в аудиотекстах важен не только звуковой ряд, но и фон (шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка), что помогает обучающимся лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной жизни. Работа с аутентичными материалами должна иметь свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах между конкретными людьми. Аутентичное оформление облегчает понимание коммуникативной задачи материала, установление его связей с реальностью.
Аспект учебного задания	Аутентичность учебных заданий к материалу. Задания должны способствовать взаимодействию с текстом, основанному на операциях, которые совершаются за пределами учебной среды при работе с источниками информации. Особую роль играют задания, развивающие догадку, так как она является аутентичным коммуникативным действием, к которому учащиеся прибегают в повседневном общении, что также стимулирует мыслительную деятельность, служит дальнейшей основой для последующего аутентичного взаимодействия в рамках урока.
Информативный аспект	Наличие в любом учебном материале (текст, видео- и аудиозапись) какой-либо новой информации, которая может заинтересовать предполагаемого ее получателя. Материалы подбираются в соответствии с возрастными особенностями, интересами учащихся, информация оценивается с точки зрения ее значимости и доступности. Информация это не самоцель, а средство повышения мотивации обучающихся, способная вызвать заинтересованность в понимании содержания материала.

Ситуативный аспект	Предполагает реальность ситуации, предлагаемой в качестве учебного материала, наличие определенного эмоционального заряда. Ситуативная аутентичность помогает вызвать интерес и ответную эмоциональную реакцию учеников, что, в свою очередь, формирует положительное отношение к предмету.
Аспект национальной ментальности	Аутентичный материал не должен быть слишком специфичен, не должен содержать информацию, которая будет непонятна в связи с глубоким различием национальных культур.
Культурологический аспект	Содержание большого количества страноведческой информации, элементы которой способствуют значительному повышению интереса и мотивации к изучению иностранного языка.

Личные письма, анекдоты, отрывки из дневников подростков, статьи, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты – авторы рассматривают как аутентичные материалы. Они настаивают на важности сохранения аутентичного жанра и разнообразных композиций, так как они знакомят учащихся с устоявшимися речевыми оборотами (клише, фразеологизмы), с новой лексикой, относящимися к самым различным сферам жизни [Носонович 2000: 12].

Благодаря богатому внутреннему содержанию аутентичных материалов, используемых в практике обучения английскому языку, мотивации к включению в активную речевую деятельность, происходит реализация коммуникативных и межкультурных компетентностных целей. Что обеспечивает умение применить полученные знания не только в условиях учебной ситуации, но и в условиях иностранного окружения. Межкультурное взаимодействие имеет целью осуществление обмена информацией между своей культурой и культурой изучаемого языка, падение барьеров, возникновение взаимопонимания и единения.

Тем не менее, невзирая на значительные достоинства аутентичных материалов, единое мнение, по поводу их преимущественного использования, отсутствует. Использование аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку за пределами языкового сообщества ограничивается уровнем

владения языком учащихся и серьезными затруднениями социокультурного плана, испытываемыми учениками при работе с ними. Так Н.В. Елухиной, Е.В. Носонович и др. авторами отмечены, причины мешающие использовать аутентичные материалы в обучении:

- 1) переизбыток различной визуальной, вербальной и звуковой информации, с которой трудно справиться в рамках урока;
- 2) тематическая многоплановость, затрудняющая согласование материалов с прорабатываемой в данный момент лексической темой [Елухина 1996: 10].

**Некоторые методисты,** учитывая данные проблемы, допускают возможность методической обработки текста, созданного для не учебных целей, не нарушая его аутентичности, а также составление текстов в учебных целях с учетом всех параметров аутентичного учебного производства. Работы зарубежных и отечественных методистов изобилуют разнообразными терминами, обозначающими такие тексты:

- полу-аутентичные тексты – semi-authentic texts;
- отредактированные аутентичные тексты – edited authentic texts;
- приспособленные аутентичные тексты – roughly-turned authentic texts;
- тексты, приближенные к аутентичным – near-authentic texts;
- учебно-аутентичные тексты [Носонович 2000: 11].

Таким образом, можно заключить, что отечественная и зарубежная методика имеет различные трактовки понятия «аутентичные материалы», их классификациях, а также, расходятся во мнениях по поводу их преимущественного использования в обучении иностранному языку.

Методическая ценность художественной литературы как одного из источников речи связана с целым рядом факторов.

Во-первых, художественная речь представляет собой особый тип языка, в котором используются элементы разных функциональных стилей, причем художественный эффект часто зависит именно от столкновения стилей (И.А. Арнольд, В.В. Виноградов, А.Н. Мороховский, Ю.С. Степанов, А.В. Федоров и др.).

Во-вторых, художественная литература характеризуется значительным потенциалом в плане познания мировосприятия и вербального менталитета народа изучаемого языка. В настоящее время все большее признание получает идея взаимодействия языковых знаний со знаниями о мире. Национальные особенности познания и отражения мира находят свое выражение с помощью языка, что приводит к образованию специфических национальных языковых картин, устойчивых инвариантных структур, которые сложны для понимания представителей других наций. В русле данного подхода в художественном тексте выделяют когнитивный и коммуникативный аспекты. Когнитивный аспект выражается, прежде всего, в фоновых знаниях – имплицитной категории константной закреплённости за определенными языковыми единицами культурно-исторического и социального опыта данного языкового сообщества. Языковой аспект аутентичных художественных текстов является выражением предметного содержания определенными языковыми формами.

В-третьих, язык художественной литературы, являясь своеобразным регулятором языковой нормы в широком смысле слова, в то же время отражает узус – реальное употребление этой нормы в речи. Художественная литература дает образы реальной речи, которые основываются не только на кодифицированных языковых нормах, известных грамматике и стилистике языка, но и на значащих отклонениях от этих норм [Арнольд И.В. 1990].

Таким образом, художественные произведения являются одним из ценных источников, а использование аутентичных художественных текстов в качестве источника языкового материала для обучения идиоматичной речи способствует успешному преодолению школьниками трудностей овладения иностранным языком, связанных с присвоением образа мира и вербального менталитета народа изучаемого языка. Аутентичный материал должен соответствовать следующим требованиям: соответствие возрастным особенностям обучаемых и их речевому опыту в умении пользоваться родным и иностранным языками; содержание новой и интересной для обучаемых информации; представление разных форм речи; наличие избыточных элементов информации; естественность представленной в

нем ситуации, персонажей и обстоятельств; способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик; наличие воспитательной ценности.

## **2.2. Использование аутентичных материалов в методике преподавания для повышения мотивации при изучении иностранных языков**

Применение аутентичных материалов в обучении иностранному языку и культуре сводит к минимуму возможность искажения иноязычной действительности: будучи произведениями современной цивилизации в стране изучаемого языка, аутентичные тексты лучше всего отражают идеи и суждения, распространенные в данный момент в обществе.

Посредством продуктивного словарного запаса в аутентичных текстах реализуется социокультурный фон, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения (разговорные клише, оценочная лексика, безэквивалентная лексика, фоновая лексика и т.д.). С позиции психологического аспекта в аутентичных текстах выражается деятельностная структура говорения. Текст с одной стороны выступает как продукт говорения, а с другой как способ речевого воздействия на читающего, одновременно с этим он является объектом смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения.

Использование в методических целях в процессе обучения аутентичных материалов, являющихся естественным речевым произведением, позволяет наиболее эффективно осуществлять обучение всем продуктивным видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка, способствует повышению мотивацию к изучению иностранного языка как учебного предмета.

Для методики преподавания иностранных языков как прикладной науки немаловажен тот факт, что аутентичный художественный текст остается одним из наиболее доступных источников аутентичной речи. В реальных условиях школы художественная литература продолжает играть значительную роль в усвоении

многих иноязычных знаний и понятий, образа мысли народа изучаемого языка, социальных и возрастных тенденций во взаимоотношениях и т.д.

Насыщенность аутентичных художественных текстов когнитивной и коммуникативной информацией способствует адекватному формированию у школьников иноязычных понятий и представлений, их концентрическому расширению, углублению, обрастанию ассоциациями. Аутентичный художественный текст предоставляет возможность познать действительность, в которой существовал и существует народ изучаемого языка, понять особенности его национального образа мира, вербального менталитета, “experiencing them through reading, tasting and analysing its literary and cultural products” [Sihui M. 1996: 168]. Более того, привлечение аутентичных художественных текстов как материалов культуры повышает мотивацию учения, содействует пробуждению интереса к духовной и материальной жизни носителей языка.

Существующая модель обучения иностранному языку предполагает рассмотрение текстов аутентичной художественной литературы в качестве объекта лексико-стилистического анализа, поскольку реальная аккультурация обучаемых невозможна без сравнительного анализа запечатленных в аутентичных художественных текстах иноязычных понятий, речевых единиц, и эквивалентных явлений родного языка обучаемых.

Успех применения аутентичного материала в практической деятельности зависит от умелой организации работы с ними. Целесообразнее начинать работу с определения учебных целей и задач, использования того или иного материала. Далее необходимо определиться с выбором аутентичной информации и способом её подачи.

Отечественные и зарубежные исследователи уделяют большое внимание проблеме отбора аутентичных материалов. Проанализировав работы разных авторов по этой теме, мы выделили следующие показатели подбора аутентичных материалов:

- языковое содержание материала должно соответствовать уровню языковой подготовки учащихся;

- современность представленного материала;
- качество эстетического и фонетического оформления;
- соответствие содержания учебным целям, возрастным особенностям и интересам школьников;
- подбор материала с учётом страноведческих особенностей;
- социокультурное содержание аутентичной информации должно соответствовать целям воспитания социокультурной компетенции;
- информативная ценность;
- популярность у обучающихся;
- разнообразие жанровых и композиционных форм;
- наличие проблемы.

Функциональный подход отдаёт ведущую роль критериям, которые исходят из отбора и подачи материала, преобладают в методике русских авторов, а именно: коммуникативная значимость аутентичных материалов рассматривается через спектр обстоятельств реальной жизни и разнообразие форм коммуникации, которые предстоит усвоить школьникам.

По нашему мнению, отбор аутентичных материалов необходимо проводить с учётом вышеобозначенных критериев, выбирая лишь ту информацию, которая будет способствовать развитию коммуникативных навыков общения на иностранном языке, передавать тематическую ориентацию, социокультурные элементы, отражать специфику национального общения и мировоззрения. Такой деятельностный подход построения учебного процесса обеспечивает не только введение лингвистической информации, но и её усвоение и закрепление, при условии, что единственной сутью и смыслом обучения является овладение живой иноязычной речью.

Применяя аутентичные материалы в учебном процессе необходимо учитывать особенности их жанров и разновидностей. Так, используя аутентичные материалы в рамках урока, будь то видео, аудио, книги, буклеты, целесообразно продумать количество времени, которое можно потратить на работу с ними. Как правило, временные рамки информационных источников превышают

продолжительность урока, и даже пары, поэтому лучше отобрать наиболее удачные, с точки зрения подачи материала, фрагменты (эпизоды), не нарушая логической последовательности, и выстроить дальнейшую работу с каждым отрывком (частью). Фрагментом, в нашем понимании, является ограниченный сюжетно и тематически законченный отрывок из видео, аудио или графически изображённого произведения. Работа с полным материалом аутентичного источника может быть организована на заключительном этапе, в качестве домашнего задания или в рамках исследовательской и внеурочной деятельности. Вслед за тем, учитывая поставленные цели и задачи, тематику, языковые и страноведческие особенности материала, необходимо создать ряд заданий для каждого отрывка. Такие задания можно условно обобщить в три группы: задания до работы с фрагментом, во время работы и после. Более детальный разбор этапов работы с аутентичными материалами, а также комплекс упражнений и приёмов, будут рассмотрены в третьей главе данной работы.

Использование аутентичных материалов положительно влияет на развитие таких ведущих психических процессов учащихся как внимание и память. Во время работы над тем или иным аутентичным источником в классе создаётся особая обстановка, способствующая коллективному сотрудничеству и общению. В таких условиях просто невозможно быть невнимательным, произвольное внимание становится произвольным. Весь ученический коллектив направляет все свои усилия на осознание и понимание содержания прочитанного (увиденного, услышанного). Такая интенсивная нагрузка стимулирует процессы памяти, и запоминание материала доводится до автоматизма. За счёт использования разнообразных каналов восприятия (слух, зрение, движения) весь языковой и страноведческий материал усваивается быстро и прочно.

Таким образом, аутентичные художественные тексты соотносятся с личным опытом школьников; возбуждают воображение, творческое и логическое мышление; содержат интересную, достойную размышления информацию; стимулируют интерес школьников к странам изучаемого языка. Отсюда можно заключить, что правильное методически выстроенное использованное

аутентичных материалов на учебном занятии позволит наиболее продуктивно подготовить учащихся к коммуникативным ситуациям и поможет предупредить возможные проблемы.

Аутентичные материалы благоприятно воздействуют на усвоение и закрепление фактической информации и языковых особенностей речи в определённом контексте. А значит, их использование в учебном процессе благоприятно влияет на эмоциональную сферу обучающихся, стимулирует и мотивирует их на участие в дальнейшей учебно-исследовательской и творческой работе.

### **2.3. Специфика работы с аутентичными текстами на уроках английского языка в 5 классе**

Аутентичные тексты, используемые в учебном процессе на уроках английского языка в 5 классе, способствуют повышению уровня мотивации к участию в речевой деятельности.

Воздействие аутентичных материалов на психологические качества пятиклассника (управление вниманием, увеличение объёма и прочности запоминания, стимуляция долговременной памяти, эмоциональное воздействие и повышение мотивации к изучению языка) благоприятно влияют на формирование коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции и обеспечивают интенсификацию образовательного процесса.

В методике обучения иностранному языку работа над любым текстом заключается в последовательном прохождении трёх основных этапов:

- 1) дотекстовый (pre-viewing),
- 2) текстовый (while viewing),
- 3) послетекстовый ((post) after-viewing) [Воронина Г.И., 2009: 2].

Задачами первого (дотекстового) этапа выступают:

- мотивация обучающихся, их положительный эмоциональный настрой на решение поставленной задачи, через активное вовлечение в учебный процесс;

- предупреждение возможных трудностей и ошибок при работе с источником, таким образом, мотивируя учащихся на успешное выполнение задания.

Различают несколько разновидностей заданий данного этапа:

1. Предвосхищение содержания источника, базирующееся на:

- уже имеющихся знаниях по данной теме;
- заголовке и его специфике;
- поверхностном просмотре материала;
- перечне новой лексики, предъявленной перед представлением материала;
- содержании вопросительных или альтернативных предложений.

Целью последующего текстового этапа является создание условий для дальнейшего формирования языковых, речевых и социокультурных знаний школьников с опорой на их реальные возможности общения на иностранном языке.

Данный этап также можно представить с помощью различных видов упражнений:

1. *Поиск языкового материала.* Задания такого типа ориентированы на вычленение, фиксацию, преобразование языковой информации: фонетических, грамматических или лексических особенностей. Здесь наиболее важную функцию играет не то, как сформулировано задание, а то насколько само упражнение эффективно, информативно и оправдано в учебном процессе.
2. *Упражнения, развивающие рецептивные умения* (навыки вычленения смысловой и содержательной информации). На данной стадии работы можно применять типовые задания, нацеленные на:
  - поиск правильных ответов на вопросы (вопросы предлагаются до начала работы над материалом);
  - определение верных/ неверных утверждений;
  - соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста (предлагаются план текста и заголовки каждой части);

- выстраивание частей текста в логической последовательности;
- установление причинно-следственных связей и т.д.

3. *Задания, развивающие навыки устного общения.* Последующие способы работы с текстом (видео) способствуют формированию монологической речи:

1) Установка на описание:

- внешнего вида героев и их отличительных черт;
- места событий и окружающей обстановки;
- взаимоотношений между персонажами и т.д.

Такой вид заданий представляет конкретный вид монолога-описания, при условии, что яркие характерные черты и особенности описания людей и предметов будут максимально сохранены.

2) Установка на воспроизведение прочитанного (увиденного) в виде сообщения, доклада, рассказа, отчёта и т.д. Задания такой направленности эффективны для формирования навыков диалогической речи, например: работая с видеоматериалами, отключив звук и сохранив изображение, можно предложить обучающимся воспроизвести ранее услышанный (предполагаемый) текст. В этом случае наличие большинства составляющих речевой ситуации, таких как время и место действия (особенно если место действия достаточно типично для реальной жизни: магазин, больница, кафе), невербальное поведение персонажей, помогают обучающимся догадаться о содержании беседы.

4. *Развитие социокультурных навыков.* Практическая деятельность обучения иностранному языку неразрывно связана с понятием социокультурной компетенции, что в понимании большинства учителей означает усвоение страноведческих знаний. Неоспорим тот факт, что чем больше у обучающегося набор знаний о стране изучаемого языка, тем выше у него сформирован уровень социокультурной компетенции. Поэтому перед учителем стоит важная задача дать не только страноведческие знания, но и научить сопоставлять культуры разных народов, выявлять общекультурные сходства и отличия. Одной из самых труднодостижимых целей педагога в процессе формирования социокультурной компетенции является задача привить учащимся умение давать объяснение той

или иной ситуации с позиции культурных обычаев определённого государства, избегая неточных и искажённых толкований. Аутентичные материалы как нельзя лучше подходят для развития данных навыков. Работая с аутентичной информацией, целесообразно делать упор на задания по нахождению общих и отличительных черт между родной культурой и культурами стран изучаемого языка.

Назначение последнего послетекстового этапа состоит в использовании исходного текста (материала) как опорного элемента, развивающего продуктивные умения, как в устной, так и в письменной речи. Если предыдущие этапы выступают обязательным условием формирования совокупности навыков коммуникации и средством контроля рецептивных навыков (восприятие речи на слух), то данный этап можно исключить, при условии, что учебный материал применяется только с целью совершенствования и проверки рецептивных умений. Задания, на формирующие продуктивные умения в устной речи, в некоторой степени были представлены в предыдущих этапах, поэтому помимо них на данном этапе возможно применение следующих видов упражнений:

- проектная работа, включающая самостоятельную подготовку подобных сюжетов (проведение экскурсии по городу/школе, посещение театра, рассказ о своей семье и т. д.);
- ролевая игра, основанная на сюжете материала.

Тематическое содержание аутентичных материалов может быть самым разнообразным: семья, дружба, взаимоотношения со сверстниками (родителями), карьера, дом, свободное время, образование, путешествия и пр.

Следовательно, соблюдая и систематически применяя в учебном процессе всю последовательность вышеобозначенных педагогических приёмов, педагог создаст все необходимые условия для успешного стимулирования и развития мотивации к изучению иностранного языка, а также для развития всех ключевых компетенций.

### Выводы по второй главе

1. С методической точки зрения аутентичность это не материал, взятый у носителей языка, а свойство, создаваемое в ходе учебного процесса и работы учащихся с материалом, учителем и друг другом.
2. В традиционной трактовке, под аутентичными материалами понимаются источники, созданные носителями языка и в последующем применяемые в образовательном процессе обучения иностранному языку за пределами языковой среды.
3. Одним из методически ценных аутентичных источников английской речи являются тексты художественной литературы.
4. Содержание аутентичных текстов сконцентрировано на создании адекватной картины страны изучаемого языка и уходе от стереотипов и предубеждений. Подлинные тексты восхищают учащихся своим языком и стилем, дают возможность идентифицировать себя с героями, обеспечивают более глубокое проникновение в национальную культуру и овладение повседневной лексикой носителей языка.
5. Ценность аутентичных текстов обусловлена их особенностями. В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики и синтаксиса, краткостью и неразвернутостью синтаксических конструкций, фрагментарностью, наличием структурно зависимых предложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям.
6. Систематическое применение последовательных педагогических приёмов работы с аутентичным материалом позволит педагогу создать все необходимые условия для развития мотивации обучающихся.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ТЕМАТИЧЕСКИХ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ**

#### **3.1. Психолого-педагогические особенности учащихся 5-х классов**

Переход из начальной школы в основную – один из самых важных и сложных периодов в жизни школьника. Он считается кризисным периодом, сопряженным с мобилизацией адаптационного потенциала пятиклассника и требующим осуществления педагогами комплекса мер по педагогическому сопровождению и поддержке адаптации обучающихся данной возрастной группы. От того, насколько успешно пройдет процесс адаптации, зависит «не только эффективность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания ребёнка в школе, его психологическое самочувствие и физическое здоровье» [Воскресенко О.А. 2014: 3].

Период прохождения адаптации пятиклассниками характеризуется совпадением двух кризисов, один из которых связан со спецификой переходного периода («внутренний» кризис), а другой – с изменениями в организации обучения («внешний» кризис) [Булыгина А.А. 2015: 60].

Пятиклассник – это ученик, который в своем обучении перешел на другую ступень своего развития в школьной жизни. Он стал учеником уже не начальной школы, а среднего звена.

Проблема заключается в том, что в средней школе условия обучения полностью изменяются. Ребенок переходит от одного учителя к системе классный руководитель и учитель-предметник. Появляются новые предметы, возрастает сложность школьной программы, появляется кабинетная система обучения, изменяется статус учащихся, то есть в начальной школе ребята были самыми старшими, а в среднем звене являются самыми младшими. Кроме этого, возрастной период 11-12 лет совпадает с концом детства и началом подросткового возраста, где ведущей деятельностью является межличностное общение с

сохранением учебной деятельности. Нередко на этом фоне у детей появляется тревожность, безразличие к учебной деятельности [Евстратова Т.А. 2014: 160].

В этот период существенные изменения происходят и в психике ребенка. Подвергаются изменению высшие психические функции, такие как мышление, речь. Также изменяется характер самооценки школьников. В этот период самооценка не только определяется учителем по итогам учебной деятельности, но и корректируется другими детьми в общении с ребенком. Возрастными психологическими особенностями данного периода выступает потребность в положении в классном коллективе, уважение и принятие в семье, стремление к общению, отвращение к необоснованным запретам, восприимчивость к промахам учителей, эмоциональность, увлеченность какой-либо деятельностью (спорт, музыка и т.д.). Все это в целом сказывается на психоэмоциональном состоянии ребенка. Если процесс адаптации проходит успешно, то для ребенка характерна удовлетворенность процессом обучения, самостоятельность, готовность помочь, бесконфликтность, заинтересованность учебным процессом, дисциплинированность.

Адаптационный период пятиклассников проходит в несколько этапов. На первом этапе ребята знакомятся и изучают друг друга, делятся о том, как на данном этапе чувствуют себя в школе. Второй этап адаптационного процесса характеризуется взаимодействием в малых классных группах, состав которых периодически изменяется и происходит выработка правил, под воздействием которых ребята действуют сообща. Третий этап характеризуется осознанием своего статуса пятиклассника и принятием правил и требований учителей-предметников. Также появляются устойчивые дружеские связи, интерес к отдельным предметам [Евстратова Т.А. 2014: 160].

Изменение внешних условий обучения и воспитания, с которыми сталкивается пятиклассник, и которые вызывают напряжение его адаптационного потенциала, характеризуется следующими признаками:

- увеличением учебной нагрузки, возросшим объемом учебной работы как на уроке, так и дома;

- возросшим темпом работы на уроке и необходимостью быстро конспектировать учебный материал;
- новыми видами учебной деятельности и новыми требованиями к оформлению работ;
- формированием собственной позиции, нового стиля общения с учителями;
- необходимостью установления межличностных отношений с учителями и классным руководителем;
- различием методик преподавания и требований учителей-предметников;
- необходимостью установления конструктивных межличностных взаимоотношений с одноклассниками, определения своего статусного положения в классе;
- сменой статуса по отношению к другим школьникам: в основной школе пятиклассники оказываются самыми маленькими, вследствие чего у них могут возникнуть проблемы со старшеклассниками;
- необходимостью освоения школьного пространства и правил поведения в нём [Леонова Е.В. 2011: 80].

Переход к периоду младшего подросткового возраста сопровождается резкой ломкой психики, получивший название «подросткового кризиса», когда учебная деятельность перестает оказывать то влияние на развитие, которое она имела в предыдущий период, а ведущей деятельностью становится общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину – интимно-личное общение), что приводит к психологическому отдалению от взрослых и частым конфликтам [Эльконин Д.Б. 2007: 303].

Одним из центральных психических новообразований этого возраста становится «чувство взрослости». В этом чувстве, по мнению А.С. Белкина, заложен целый ряд противоречий психолого-педагогического плана [Белкин А.С. 2000: 63–64]. Среди которых:

1. Противоречие между физическим, физиологическим ощущением себя взрослым и реальным положением ребёнка, официальным статусом школьника.

Во многом это связано с разрывом между реальной потребностью «быть» и «казаться». «Быть» не удаётся – остаётся «казаться».

2. Противоречия в отношениях с взрослыми. Родители и учителя часто обращаются к подростку как к ребёнку, когда речь идёт о его правах, но вызывают к чувству взрослости, когда напоминают о его обязанностях, в то время как он сам предпочитает обратную зависимость.

3. Противоречие между «нужно» и «опасно». Многие родители и педагоги постоянно ставят задачи развития подростковой самостоятельности, но одновременно не могут преодолеть в себе стремление ограничить эту самостоятельность из-за неосознанного опасения потерять возможность управлять подростковой самостоятельностью, потерять свои права на доминирование [Булыгина А.А. 2015: 61].

Данные противоречия зачастую становятся причиной конфликтов между обучающимися и учителями, родителями и детьми. Это, в свою очередь, затрудняет процесс адаптации школьников при переходе из начальной школы в основную.

Понимание педагогами индивидуально-возрастных особенностей обучающихся младшего подросткового возраста необходимо для выявления резервов их развития, знание и пользование которых позволяет более успешно обучать и воспитывать детей, тем самым, облегчая прохождение ими адаптационного периода и сокращая его сроки.

В связи с этим, перед педагогами встают проблемы:

1. формирования у обучающихся положительной учебной мотивации;
2. развития познавательной и творческой активности;
3. привлечения их к самоуправлению и самообслуживанию;
4. индивидуализации и дифференциации обучения.

Таким образом, переход из начальной школы в основную представляет собой сложный и ответственный период для обучающихся, так как именно в это время серьезные изменения в функционировании его организма, а также в психическом развитии, сочетаются с существенными изменениями в содержании

и организации учебной деятельности. В этой связи, для более успешного протекания процесса адаптации пятиклассников к условиям обучения в основной школе, необходимы организация и осуществление их педагогического сопровождения, помощи и поддержки.

### **3.2. Экспериментальная работа по проведению тематических уроков английского языка в 5-х классах**

Опытно-педагогическая работа по апробации проходила на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Березовская СОШ» п. Березово, Березовского района, Тюменской области. Исследование проводилось среди обучающихся 5-х классов. В эксперименте приняли участие 66 человек, из них 38 мальчиков и 28 девочек в возрасте 11 – 12 лет.

Исследовательская работа была представлена тремя последовательными этапами:

1. познавательного-мотивационного,
2. эмоционально-оценочного,
3. Деятельностного.

Задачами *первого этапа* исследования явились:

- определение уровня мотивации к изучению иностранного языка у исследуемых;
- определение развивающих и воспитательных возможностей содержания учебного материала в используемых учебных пособиях;
- создание благоприятных условий для развития мотивации обучающихся;
- проведение работы с целью повышения уровня мотивации обучающихся на материале произведения К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia”.

Решение поставленных задач осуществлялось на основе следующих педагогических приёмов и методов: анкетирования, наблюдения, бесед с обучающимися.

Для выявления уровня мотивации к изучению иностранного языка у исследуемых, нами использовалась методика диагностики направленности

мотивации изучения предмета Дубовицкой Т.Д., анкета состояла из 20 вопросов, направленных на выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении ими английского языка (*Приложение 1*). Ввиду большого объема материалов исследования (опросные листы) и невозможности их прикрепления к данной работе нами был разработан протокол, в который и занесены все ответы исследуемых (*Приложение 2, Приложение 3*).

Такой диагностический инструментарий как анкеты (*Приложение 4*,) и тестовые задания (*Приложение 5*), созданные нами с целью определения начального уровня знаний, а также рефлексии и выявления конечного уровня овладения материалом, стали незаменимы в нашем исследовании. Объектом проверки явились знания обучающихся о произведении К.С. Льюиса (его главных героях и их внешности, артефактах), а также по теме «Цветобозначения».

На констатирующем этапе обучающимся была предложена анкета для выявления уровня мотивации. Анкетирование показало, что 31% обучающихся имеет внутреннюю учебную мотивацию к изучению английского языка и у 69% обучающихся учебная мотивация внешняя (из них 8% имеет высокий уровень внутренней мотивации, 32% средний уровень внутренней мотивации и 60% низкий уровень внутренней мотивации) (см. рис. 3.1).

Также обучающимся была предложена анкета, составленная учителем, о героях сказки и об использованных в ней цветобозначениях. Анкета состояла из 12 вопросов о героях и цветобозначениях. Анкетирование показало, что все учащиеся знают имена главных героев произведения К.С. Льюиса, с вопросами, касающимися описания главных героев (цвет глаз, цвет волос/шерсти, цвет артефактов) справилось 58%. В целом опрос продемонстрировал осведомленность ребят об именах главных героев произведения и их внешнем виде, однако требовалось более глубокое изучение и уточнение использованных при описании персонажей цветобозначений.



Рис. 3.1 Тип учебной мотивации к изучению английского языка

Исходя из анализа полученных результатов мы пришли к выводам, что:

1. У большинства обучающихся 5-х классов недостаточно развита мотивация к изучению английского языка, они изучают предмет по необходимости, не имея глубокой личной заинтересованности в результате, число учащихся с высоким уровнем внутренней мотивации составило всего 6 человек на 66 обучающихся.
2. Все обучающиеся знают имена главных героев произведения К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia” и 58 % может описать их внешний вид.
3. Требуется более глубокое изучение и уточнение использованных при описании персонажей цветообозначений.

**Второй этап** формирующего эксперимента был призван решить ряд задач по:

1. поддержке и расширению у обучающихся интереса к изучению иностранного языка посредством использования аутентичного материала;

2. повышению уровня теоретических знаний у учеников по теме «Цветобозначения»;
3. осуществлению системно-деятельностного и дифференцированного подходов, учитывая индивидуальные особенности обучающихся;
4. вовлечению учащихся в активную учебную деятельность.

Исходя из полученных данных, были разработаны и проведены тематические уроки, направленные на знакомство учащихся с произведением К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia” и лексикой по теме «Цветобозначения». Занятия проводились в 5А, 5Б, 5В, 5Г, 5Д классах.

Целью тематических уроков было расширение и углубление знаний обучающихся о цветобозначающей лексике обоих языков, стимулирование и развитие мотивации обучающихся через знакомство с материалами произведения К.С. Льюиса «The Chronicles of Narnia».

Обучающиеся подверглись экспериментальной деятельности, заключающейся в использовании методов и приёмов, отличных от тех, что применяют педагоги в данных классах. Всего было проведено по четыре занятия в каждом из классов, для этого были использованы резервные уроки (по одному занятию в месяц для каждого из классов).

Применение на учебных занятиях отрывков текста из произведения К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia” послужило основой для сравнения двух культур. Данные тексты стали эффективным средством повышения мотивации обучающихся к изучению предмета.

Количественный и гендерный состав классов был следующий: 5А класс – 12 человек, (3 мальчика и 9 девочек), 5Б класс – 13 человек (5 мальчиков и 8 девочек), 5В класс – 12 человек (7 мальчиков и 5 девочек), 5Г класс – 11 человек (6 мальчиков и 5 девочек), 5Д класс – 18 человек (11 мальчиков и 7 девочек) (см. рис. 3.2).

В ходе занятий обучающиеся более подробно познакомились с цветобозначающей лексикой и с описанием персонажей произведений К.С.

Льюиса. Учащиеся работали в группах, в парах, индивидуально, выполняли разнообразные задания.

В качестве аутентичного материала мы использовали отрывки из сказки К.С. Льюиса “The Chronicles of Narnia”.



Рис. 3.2 Количественный и гендерный состав участников

Совместно с учителем иностранного языка, работающим в 5-х классах, нами был составлен ряд заданий для работы с аутентичной информацией, направленной на повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка и повышению знаний учащихся по теме «Цветобозначения».

#### 1. Работа с диалогами.

Класс делится на группы. Группам предлагается просмотреть аутентичный фрагмент из художественного произведения (на слайде) и набор карточек с предложениями для составления диалога. Группы, просмотрев текст, расставляют реплики в том же порядке, как они были представлены в источнике. Затем следует проверка правильности составленных диалогов путём сравнения с оригиналом. Опираясь на уровень развития универсальных учебных действий у учащихся, можно использовать следующие варианты дифференциации данного задания:

- учащиеся сначала составляют диалог исходя из их логических умозаключений, а затем сверяются с оригинальным текстом;

- диалог представлен на одном листе, а не на карточках, и оригинал представляется в виде фрагмента из кинофильма. Группам необходимо выполнить нумерацию реплик по мере их произнесения.

## 2. Работа с текстами.

### **Text 1**

#### *1) Дотекстовый этап*

Снятие трудностей

T: Look at the handouts. Here you find the names of the main characters of this extract. Let's read them.

T: After reading the part you'll answer the questions:

- What event took place at the beginning of the film?
- Why did Edmund return to the house?

T: You will also meet the word 'selfish'. It means 'egoistic, someone who thinks only about himself'. Who was called selfish? Why?

#### *2) Текстовый этап*

#### *3) Послетекстовый этап: ответы на вопросы.*

Names: Peter, Susan, Edmund, Lucy

Words: selfish – someone who thinks only about himself

Questions:

- 1) What event took place?
- 2) Why did Edmund return to the house?
- 3) Who is called selfish? Why?

### **Text 2**

#### *1) Дотекстовый этап*

Снятие трудностей – имена героев:

Mrs. Macready, Professor Digory Kirke

T: The children are going to stay with a Professor. How do you think he looks like?

#### *2) Текстовый этап*

Task 1: Choose the right answer

Task 2: Choose the right answers from the following. (на распечатках)

3) *Послетекстовый этап*

T: Now answer my questions:

- Describe Mrs Macready.

- Describe the game the children decided to play (Who suggested it? Who was the leader? Where did Lucy decide to hide?)

Names: Mrs Macready, Professor Digory Kirke

I. Choose the right answer:

1. The children were sent away because:

a) they had holidays at school;

b) it was dangerous to stay in the city because of the war;

c) they were invited to their Granny;

2. Who was asked to look after the others?

a) Peter;

b) Susan;

c) Edmund;

II. What were the children forbidden to do? Choose from the following:

- to shout;

- to run;

- to touch historical artifacts;

- to eat sweets;

- to disturb the professor;

- to go about the house;

- to go to bed late;

- to laugh;

III. Describe Mrs Macready

IV. Describe the game the children decided to play. (Who suggested it? Who was the leader? Where did Lucy decide to hide?)

**Text 3**

1) *Дотекстовый этап*

Снятие трудностей:

- имена героев: Mr Tumnus – the faun;

- незнакомые слова: a lullaby, to kidnap, a spy (guess the meaning of the word by its definition);

2) *Текстовый этап*

Task 1: Decide whether these statements are true or false. Give the right variants.

Task 2: Describe the place Lucy saw when she went through the wardrobe.

3) *Послетекстовый этап*

T: Answer the questions:

- What was Mr Tumnus' house like?

- Why didn't Mr Tumnus kidnap Lucy?

- What do we learn about the White Witch from the extract?

T: Good. And now a general question. How can you describe the relations between the children judging by these three parts we have watched? (монологическая речь).

T: And now finally we have time for role-play. We will ask two people to act out the meeting of Lucy and Mr. Tumnus in Narnia (карточки с ролями). Listen to the dialogue attentively and say if there are any differences between this conversation and the one from the film.

Names: Mr Tumnus – the faun

Words:

- a lullaby – a song sung before bed;

- to kidnap – to catch and hold as a prisoner;

- a spy – a person who collects the secret information;

I. Say whether the statements are true or false:

1) Lucy saw a green wolf in the forest.

2) Mr Tumnus was at first scared when he met Lucy.

3) Mr Tumnus invited Lucy to have tea at his house.

4) Mr Tumnus wanted to kidnap Lucy and give her to the White Witch.

5) The children believed that Lucy had been to Narnia.

II. Answer the questions:

- 1) What was Mr Tumnus' house like?
- 2) Why didn't Mr Tumnus kidnap Lucy?
- 3) What do we learn about the White Witch from the extract?

III. Describe the place Lucy saw when she went through the wardrobe.

General question: How can you describe the relations between the children?

3. Введение и отработка лексики по теме «Цветобозначения».

**Для повторения ранее изученных лексических единиц по теме «Цветобозначения»**

- Презентация с заданиями, где на каждом слайде изображена лента, окрашенная в определенный цвет (название цвета написано контрастным текстом крупным шрифтом в центре ленты); после повторения основных цветов (white, blue, green, black, grey, red, orange, yellow, purple, brown) на слайдах были представлены картинки с предметами разного цвета, задачей учащихся было назвать цвет изображенных предметов.
- Листы с заданиями на поиск слов в буквенной сетке и другие виды заданий (*см. Приложения*).

**Для введения новых лексических единиц по теме «Цветобозначения»**

- Презентация с заданиями, где на каждом слайде изображена лента, окрашенная в определенный цвет (название цвета написано контрастным текстом крупным шрифтом в центре ленты). Лексические единицы для усвоения: scarlet, silver, gold, chestnut colour, rose colour; а также прилагательные для описания оттенков и насыщенности: dark, light, bright. после ознакомления с новыми ЛЕ на слайдах были представлены картинки с предметами разного цвета, задачей учащихся было назвать цвет изображенных предметов, после этого всплывало название цвета и учащиеся сверяли свой ответ с ключом.
- Таблицы-памятки с цветными квадратами и подписями для каждого цветобозначения

## Для закрепления новых лексических единиц по теме «Цветобозначения»

- Листы с изображениями предметов разного цвета, задача учащихся составить как можно больше словосочетаний на английском языке (предмет + его цвет) и т.д. (см. Приложения).
- Описание представленных на слайдах сцен из экранизации сказки (встреча Люси и фавна, в доме мистера Тумнуса, Эдмунд и Белая Колдунья, подарки Санта-Клауса, щит Питера и т.д.)
- Цветовые диктанты

Тематические занятия включали в себя фронтальную, групповую, индивидуальную, творческую работу. Во время занятий многие обучающиеся чувствовали себя раскованно, свободно, активно принимали участие в выполнении заданий. Дети не боялись ошибиться или ответить не верно (не стеснялись, если предложение на английском языке было построено неверно, стремились к коммуникации). Домашние задания были творческого, нестандартного формата и способствовали возникновению глубокого интереса обучающихся к теме, помогали закрепить полученные на занятиях знания, умения и навыки, нами были использованы следующие: раскрась сюжетную картинку и составь мини-рассказ, подготовь презентацию с описанием твоего любимого героя/героини «Хроник Нарнии», сделай мини-книгу и т.д. (см. Приложения). Занятия помогли раскрыть потенциал многих обучающихся и повысить уровень их мотивации к изучению иностранного языка благодаря тому, что был произведен тщательный отбор лексического материала и подбор аутентичных текстов, а также благодаря личной глубокой заинтересованности обучающихся в произведении К.С. Льюиса и желании подробнее изучить тему «Цветобозначения».

Заключительным этапом было контрольное анкетирование, состоявшее из анкеты с вопросами, направленными на рефлекссию, теста на знание цветобозначений и повторной анкеты на выявление уровня мотивации. Результаты анкеты на рефлекссию показали, что 94% обучающихся занятия

понравились (из них мальчиков – 46%, девочек 48%) это свидетельствует о том, что уроки были выстроены логично, занятия были познавательными, 97% детей (из них мальчиков – 48 %, девочек 49 %), посчитали, что такие занятия способствуют лучшему усвоению знаний (на уроках были использованы новые методики, виды упражнений, особое внимание было уделено аутентичности текстов); 89% (из них 46% мальчиков и 43% девочек) посчитало, что занятия помогли им расширить и углубить знания цветообозначающей лексики (это нашло отражение в увеличении процента обучающихся, успешно справившихся с тестом на знание цветообозначений). Повторное анкетирование с целью определения уровня мотивации дало следующие результаты: 41% обучающихся имеет внутреннюю учебную мотивацию к изучению английского языка и у 59% учащихся учебная мотивация внешняя (из них 12% имеет высокий уровень внутренней мотивации, 41% средний уровень внутренней мотивации и 47% низкий уровень внутренней мотивации) (рис. 3.3):



Рис. 3.3. Тип учебной мотивации к изучению английского языка, повторное анкетирование

Таким образом, данная практическая работа позволила доказать, что тематические уроки с использованием аутентичных текстов способствуют повышению уровня мотивации обучающихся, помогают углубить и расширить знания в рамках конкретной темы, что в свою очередь способствует созданию ситуации успеха для каждого обучающегося, мотивирует детей на изучение иностранного языка, позволяет достаточно быстро овладеть материалом, повысить познавательную активность, расширить коммуникативные способности, повысить интерес детей к языку и учебному процессу, стимулировать самостоятельную работу по изучению иностранного языка, учит работать в сотрудничестве.

### **Выводы по третьей главе**

1. Переход из начальной школы в основную представляет сложный и ответственный период для пятиклассников. В этот период серьезные изменения в функционировании организма и психическом развитии сочетаются с изменениями в содержании и организации учебной деятельности.
2. Возрастной период 11-12 лет совпадает с концом детства и началом подросткового возраста. Ведущей деятельностью является межличностное общение.
3. Практические результаты нашего экспериментального исследования, доказали, что использование аутентичных материалов способствует формированию и развитию мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.
4. Систематическое применение аутентичных материалов оказывает положительный эффект на весь образовательный процесс и выступает как один из действенных методов не только повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, но и развития способности творчески мыслить, принимать самостоятельные решения, а также стимулирует к активному участию в учебно-познавательной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из главных потребностей современного общества в условиях постоянных изменений и реформации всех его сфер, в том числе и образования, является поиск оптимальных путей развития и повышения мотивации при изучении иностранных языков. В учебных учреждениях на всех этапах обучения проверяются разные стратегии и пути повышения мотивации. Чем выше мотивация обучающихся, тем плодотворней изучение любого предмета, в частности иностранного языка. Основываясь на данных прагмалингвистики и взяв во внимание изменившийся статус иностранного языка как средства общения и взаимопонимания в мировом сообществе, современная методика особо подчёркивает необходимость усиления мотивационных аспектов при изучении языка.

Иностранный язык обладает огромным потенциалом вследствие междисциплинарного использования, раскрывает особенности культуры, философии, традиций страны изучаемого языка. Особую роль при понимании и осознании менталитета, традиций, идеологии, образа жизни играет изучение аутентичных художественных произведений. Именно сказки с их непринужденной формой лучше всего знакомят с тонкостями и особенностями любого языка, помогают учащимся получать дополнительные знания, самостоятельно знакомиться с культурой и ценностями страны изучаемого языка. Наибольший интерес в таком изучении представляет сопоставительный анализ определенной фразеологической сферы двух языков, отражающий реалии и быт обоих народов. Любой язык является отражением менталитета, способов восприятия и организации мира. Не вызывает сомнения, то, что возможность и способность проанализировать цветообозначения двух разносистемных языков на материале цикла произведений К.С. Льюиса «The Chronicles of Narnia» позволяет углубить знания обучающихся и одновременно способствует стимулированию и развитию мотивации к изучению английского языка, что и было доказано в ходе нашего исследования.

Экспериментальная часть данного исследования полностью доказала выдвинутую нами гипотезу о том, что в аутентичных текстах на материале произведения К.С. Льюиса существуют индивидуальные национальные культурные ценности и идеалы, способствующие повышению мотивации учащихся при обучении иностранным языкам и расширению традиционных представлений о культуре страны изучаемого языка у школьников.

Теоретическая база исследования, относительно применения аутентичных источников для повышения мотивации школьников, с помощью практического материала получила подтверждение их эффективности. Тематические занятия на материале художественных произведений мотивируют и вовлекают в изучение иностранного языка, расширяют языковой и общекультурный кругозор и способствуют быстрому и доступному овладению материалом. Также они помогают наиболее полно раскрыть культуру, особенности поведения и обычаи страны изучаемого языка.

Нами была изучена типология аутентичного материала, выявлена специфика культурологической информации в аутентичных источниках и установлено, что для успешного овладения иностранным языком, межкультурного взаимодействия необходимы знания культуры страны изучаемого языка, специфики бытовой сферы и ментальности носителей.

В ходе нашей экспериментальной работы было установлено, что систематическое применение аутентичного материала в ходе обучения иностранному языку оказывает положительный эффект на весь образовательный процесс и выступает как один из действенных методов не только по развитию социокультурной компетенции школьников, но и способствует становлению умения ориентирования в информационном потоке, развитию способности нестандартно и творчески мыслить, принимать самостоятельные решения и стимулирует к активному участию в учебно-познавательной деятельности.

Проблема повышения уровня мотивации обучающихся решается в данном исследовании путем активизации потенциала аутентичных художественных текстов. В частности, выявлен ряд фактов, которые свидетельствуют о

целесообразности организации обучения английской речи на основе материалов, отобранных из аутентичных художественных текстов. Аутентичный художественный текст достоверно отражает мотивационную основу и конкретную обстановку общения, систему социальных и личностных ролей, статусных соотношений коммуникантов. При этом аутентичный художественный текст остается доступным с практической точки зрения как для учителей, так и для школьников.

Изучение данных, полученных в ходе экспериментального обучения, позволило прийти к следующим выводам:

1. Зафиксированные положительные изменения уровня мотивации обучающихся к изучению иностранного языка объясняются систематическим выполнением школьниками комплексов упражнений, разработанных на основе аутентичных художественных текстов, отобранных из цикла произведений К.С. Льюиса "The Chronicles of Narnia" с учетом возрастных особенностей учащихся.

2. Эффективность представленных комплексов упражнений, репрезентирующих предлагаемую систему упражнений, подтверждена экспериментальными данными и позволяет рекомендовать их к использованию в практике обучения школьников.

3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования подтверждает целесообразность применения аутентичных материалов (в частности отрывков из аутентичных художественных текстов) для повышения уровня мотивации обучающихся к изучению иностранному языку и, следовательно, использование соответствующего комплекса упражнений.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 2003. – 208 с.
2. Аверин В.А. Психология личности. - СПб.: Питер, 2009. - 180 с.
3. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
4. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.
5. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., Просвещение, 1997. – 317 с.
6. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения
7. иностранному языку. / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С.5-8.
8. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей. - М.: Просвещение, 1992.- 128 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М: Международная академия пед. наук, 1995. - 212с.
- 10.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. (Серия «учебник нового века»).– СПб.: Питер, 2010.- 304 с.
- 11.Булыгина А.А. Адаптация обучающихся при переходе из начальной школы в основную как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. - 2015. - Т.1. - №6 (28). - С.60-65.
- 12.Верещагин Е.М., Костомаров В.Т. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1993. - 153с.
- 13.Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации. (А.Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). - М.: Изд-во МГУ, 2000. – 287с.

14. Воробьева Е.И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка: (Нем. отделение, 4-5 курсы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 16 с.
15. Воскресенко О.А. Педагогическое сопровождение адаптации школьников: учебное пособие. Пенза: ПГУ, 2014. 65 с.
16. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 72-80.
17. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций.- М.: ЧеРо, 1998. - 336 с.
18. Евстратова Т.А. Адаптация пятиклассников к школьной жизни в среднем звене // Сб.: Категория "социального" в современной педагогике и психологии Материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. Редакционная коллегия: А.Ю. Нагорнова (ответственный редактор), А.Н. Ярыгин, О.И. Доница, Н.И. Мешков, Л.В. Гурылева, Л.И. Еремина. - 2014. - С.160-161.
19. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я.Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.\
20. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2010. – 512 с.
22. Кауфман К.И., Кауфман М.Ю. – Английский язык.: Счастливый английский. ru /Happy English. ru: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учрежд (четвертый год обучения) – Обнинск: Титул, 2010,- 288с.: ил.
23. Кауфман К. И., Кауфман М. Ю. Программа курса английского языка к УМК Счастливый английский. ru/ Happy English. ru для 5- 9 кл. общеобраз. учрежд.- Обнинск: Титул, 2011.- 120 с.

24. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 2008. – 193 с.
25. Леонова Е.В. Внешние и внутренние факторы адаптации учащихся к обучению в основной школе // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 5. С. 80–84.
26. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1995. – 304 с.
27. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1984. - №4. – С.130-133.
28. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
29. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1993.- 96с.
30. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1991. - 120 с.
31. Молодцова К.А. Лингвострановедческий материал как средство развития мотивации к изучению английского языка // В кн.: Языковое образование сегодня - векторы развития материалы III международной научно-практической конференции-форума. - Екатеринбург, 2012. - С.39-40.
32. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. В 3-х книгах.-3-е изд.- М.: Владос, 1999. - Кн.1. Общие основы психологии. - 688 с.
33. Носонович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста/ Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностр, языки в школе. — 1999.
34. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1.– С. 11-16.
35. Новые государственные стандарты по иностранному языку. //М.: Астрель. – 2004. – 84 с.

- 36.Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5-7 классах средней школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 140 с.
- 37.Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1989. – 324 с.
- 38.Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков. // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6.
- 39.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 40.Скляр С.С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2009. - № 6-2. - С.180-185.
- 41.Сластенин, В.А. Психология и педагогика: Учеб.пособие для студ. высш. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 576 с.
42. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Соловова Е.Н. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
- 43.Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6.
- 44.Шалыгина И.А. Лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку как фактор развития социокультурной компетенции школьников педагогического колледжа // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2013. - № 10. - С. 64-67.
- 45.Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
- 46.Эшбоева Д.А., Ашурбоева М. Р. Сущность и классификация «аутентичных материалов» // Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 454-456.

47. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. — Strasbourg, 2001. — 264 с.
48. Breen M.P. Authenticity in the Language Classroom // Applied Linguistics. — 2005. — С. 60-70.
49. Gebhard J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996. — 194 с.
50. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. — London, 1991. — 386 с.
51. Lewis C. S., The Complete Chronicles of Narnia. — HarperCollins Publisher, 2000. — 528 с.
52. Sihui M. “Interfacing” language and literature: with special reference to the teaching of British cultural studies / Language, Literature and the Learner: Creative classroom practice / Ed. by R. Carter and J. McRae. — L., N.Y.: Longman, 1996. — P. 166-184.

*Приложение 1*

**Методика диагностики направленности мотивации изучения предмета**

(автор Дубовицкая Т.Д.)

Цель — выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов.

Общая характеристика методики: методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Ответы в виде плюсов и минусов записываются либо на специальном бланке, либо на простом листе бумаги напротив порядкового номера суждения. Обработка производится в соответствии с ключом. Методика может использоваться в работе со всеми категориями обучающихся, способными к самоанализу и самоотчету, начиная примерно с 12-летнего возраста.

**Инструкция:**

Вам предлагается принять участие в исследовании, направленном на повышение эффективности обучения. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

«верно»                    + +;

«пожалуй, верно» +;

«пожалуй, неверно» –;

«неверно» – –.

Помните, что качество наших рекомендаций будет зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Благодарим за участие в опросе!

**Вопросы для опроса:**

1. Изучение данного предмета даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.
2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.
3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.
4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель (преподаватель).
5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.
6. При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.
7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.
8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».
10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя.
11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).
12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.
13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.
14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.
15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.
16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.
17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.
18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.
19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.
20. Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).

**Ключ:**

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «Да» означает положительные ответы («верно»; «пожалуй, верно»), а «Нет» — отрицательные («пожалуй, неверно»; «неверно»).

«Да» - 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19

«Нет» - 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20

За каждое совпадение с ключом начисляется один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

**Интерпретация результатов:**

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывается следующим образом:

**0—10 баллов** — внешняя мотивация;

**11—20 баллов** — внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы следующие нормативные границы:

**0—5 баллов** — низкий уровень внутренней мотивации;

**6—14 баллов** — средний уровень внутренней мотивации;

**15—20 баллов** — высокий уровень внутренней мотивации.























**Анкета**

1. Назови имена четверых детей из «Хроник Нарнии»:
  - 1)
  - 2)
  - 3)
  - 4)
2. Опиши цвет глаз, цвет волос/ шерсти главных героев, цвет артефактов.
3. Какие подарки подарил детям Санта-Клаус? Какого они цвета?
4. Какие цвета у тебя ассоциируются с Магией?
5. Опишите Белую Колдунью.
6. Опишите Ледяной Дворец.
7. Назовите четырех королей Нарнии:
  - 1)
  - 2)
  - 3)
  - 4)
8. Какой цвет является цветом Аслана?
9. Назовите мифологические существа, которые наиболее запомнились.
10. Какие необычные, новые цвета встречаются в сказке?
11. Что или кого они описывают?
12. Составь самостоятельно с ними предложения.

## Анкета (рефлексия обучающихся)

Укажи свой пол:

Мальчик

Девочка

1. Понравились ли тебе занятия? \_\_\_\_\_

2. Что нового ты узнал? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Что не понравилось в заданиях или хотелось бы изменить? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Какие новые цвета ты узнал? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Помогли тебе занятия лучше понять новый материал? \_\_\_\_\_

**Тест на знание цветообозначений**

1. Перечисли цвета, которые ты знаешь. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Подбери существительное к каждому цвету. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Подбери к каждому цвету оттенки. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Grass is usually \_\_\_\_\_

1) blue

2) red

3) black

4) green

5. Plums are usually \_\_\_\_\_

1) purple

2) brown

3) black

4) red

6. Cabbage is light \_\_\_\_\_

1) brown

2) grey

3) blue

4) green.