

*ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ*

**Трофимова Валентина Иннокентьевна-
Учитель английского языка
МКОУ СОШ №7 с. Кутана МО «Алданский рн**

2021 г.

Содержание

Введение

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ _____	3
Глава 1. Психолого-педагогические основы обучения иностранному языку младших школьников _____	8
Глава 2. Описание опытно-поисковой работы по обучению ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды _____	15
2.1. Методика обучения ИЯ в условиях поликультурной среды _____	17
Глава 3. Особенности работы в малокомплектной школе _____	21
3.1. Особенности преподавания ИЯ в МКШ _____	28
Заключение _____	38
Список литературы _____	41
Приложения _____	Презентация

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Одной из важнейших тенденций современного языкового образования в начальной школе является направленность образовательно-воспитательного процесса на формирование основных черт вторичной языковой личности ребенка в процессе изучения языка и культур для достижения межкультурного взаимопонимания. В этой связи понятие «обучение языкам» постепенно вытесняется понятием «обучение языку и культуре», которое предполагает развитие у ребенка способности эффективно участвовать в реальной межкультурной коммуникации. Уникальность поликультурной среды многих регионов России заключается в том, что вопросы языкового образования должны рассматриваться под углом межкультурной коммуникации. Поликультурная среда представляет собой межкультурное и межязыковое пространство, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур, что требует регулирования культурно-языковых контактов. Примером подобного ареала является Республика Саха. Современная Якутия - это специфическое многонациональное сообщество людей, имеющих весьма отличную друг от друга ментальность, придерживающихся самых различных религиозных взглядов, политических и всяких иных убеждений. Таким образом, исследуемая нами проблема обучения иностранным языкам (ИЯ) младших школьников в условиях поликультурной среды является актуальной как для подготовки обучаемых к межкультурной коммуникации, так и для повышения мотивации к процессу овладения ИЯ.

Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта в Российской Федерации, одним из приоритетов образования является коммуникативная направленность образовательно-воспитательного процесса. Это направление отражено в «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» от 17 июня 2003 года. На современном этапе в условиях поликультурной среды важен поиск путей взаимосвязанного коммуникативного, поликультурного (включая билингвальное) и когнитивного развития учащегося. Данный этап предполагает актуализацию личности ребенка на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез). Это значит, что коммуникативные и когнитивные умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально и что, если этого не делать, коммуниканты как бы заранее «запрограммированы» на конфликт непонимания (И. И. Халеева).

Однако исследований, посвященных формированию основных черт вторичной языковой личности в процессе обучения ИЯ с учетом характеристик поликультурной среды, в которой «обитает» учащийся, почти

нет. Таким образом, в настоящее время имеются все основания считать проблему обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды нерешенной и требующей специального исследования.

Таким образом, налицо **противоречия**:

– между заказом общества на поликультурную языковую личность, способную успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, и практикой обучения иностранному языку, ориентирующей учащихся на знакомство с системой иностранного языка и овладение этой системой;

– между признанием государством и обществом необходимости изменения подхода к развитию личности учащихся и неразработанностью методики развития вторичной языковой личности в условиях поликультурной среды;

– между задачей обучения ИЯ младших школьников - развивать языковую личность, способную к межкультурной коммуникации, и ограниченностью содержания обучения ИЯ, ориентированного на овладение системой языка в определенных коммуникативных ситуациях без обращения к родной культуре и культуре народа страны изучаемого языка.

На основе анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы, изучения опыта преподавания ИЯ в начальной школе была определена проблема исследования, которая заключается в обосновании и разработке методики обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия обусловили выбор **темы исследования**: «Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды в малокомплектной школе с учащимися, представляющими КМНС

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать методику обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. в малокомплектной школе с учащимися, представляющими КМНС

Объект исследования: процесс овладения ИЯ младшими школьниками. в малокомплектной школе с учащимися, представляющими КМНС

Предмет исследования: методика обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. в малокомплектной школе с учащимися, представляющими КМНС

При достижении поставленной цели мы руководствовались следующей **гипотезой**. Обучение ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды будет эффективным, если:

– процесс овладения ИЯ младшими школьниками рассматривается как развитие вторичной языковой личности, отличающейся положительным отношением к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре, что проявляется в готовности восприятия других культур и способности реализовать представление о специфике речевого поведения в собственной межкультурной коммуникации;

– методика обучения ИЯ в условиях поликультурной среды основывается на принципах поликультурности, культуросообразности, диалога культур, межкультурной коммуникации, гуманистической психологизации учебной среды, опоры на родной язык и лингвокультуроведческие знания младших школьников, соединения коммуникативного и когнитивного подходов к обучению ИЯ;

– обеспечивается поэтапное развитие вторичной языковой личности: формирование мотивации к овладению знаниями об особенностях родного и ИЯ в контексте родной культуры, поликультурной среды и культуры страны изучаемого языка, формирование обобщенных представлений о национально-культурной специфике речевого поведения, формирование положительного отношения к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре;

– диагностический инструментарий, позволяющий определить уровни развития вторичной языковой личности на основе разработанной системы критериев, включает диагностику: знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур; наличия представлений о национально-культурной специфике речевого поведения и реализации этих представлений в собственной межкультурной коммуникации; отношения младших школьников к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.

В соответствии с целями и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ психолингвистической, психолого-педагогической и лингводидактической литературы по проблеме обучения ИЯ младших школьников.
2. Дать анализ языкового образования на начальном этапе обучения ИЯ в поликультурной среде.
3. Конкретизировать структурную организацию и предметное содержание обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.
4. Конкретизировать понятие «вторичная языковая личность».
5. Разработать методику обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.
6. Экспериментально проверить результативность разработанной методики обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.
7. Познакомиться с особенностями обучения в малокомплектной школе и с особенностями преподавания иностранного языка. Для решения поставленных задач были использованы **методы исследования:** анализ нормативно-правовых документов об образовании, теоретический анализ литературы и действующего программно-методического материала по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, опытно-поисковая работа, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, математические методы обработки данных.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– психолого-педагогическая теория деятельности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.);

- теория личностно ориентированного образования (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, И. Я. Якиманская);
- теория культуросообразности образования, отвечающего социокультурной реальности и этнокультурным характеристикам учащегося (Е. В. Бондаревская, С. И. Гессен, Е. Н. Ильин, М. С. Каган, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин, К. Д. Ушинский, Е. Н. Шиянов и др.);
- положения, раскрывающие культурологические аспекты языкового образования (И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. П. Мильруд, З. Н. Никитенко, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, В. Н. Сысоев, Г. Д. Томахин и др.) и поликультурный подход к реализации обучения ИЯ в контексте межкультурной парадигмы (А. Г. Баранов, Н. В. Барышников, Н. Д. Гальскова, В. З. Демьянков, И. И. Халеева и др.);
- положения, актуализирующие поликультурную направленность образования в современной школе (В. С. Библер, Л. Г. Веденина, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. А. Супрунова, А. Д. Шафикова и др.).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обоснованы возможность и целесообразность развития вторичной языковой личности в процессе обучения ИЯ в условиях поликультурной среды.
2. Предложена методика обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды, основывающаяся на принципах поликультурности, культуросообразности, диалога культур, межкультурной коммуникации, гуманистической психологизации учебной среды, опоры на родной язык и лингвокультурологические знания младших школьников, соединения коммуникативного и когнитивного подходов к обучению ИЯ.
3. Определены этапы развития вторичной языковой личности: формирование мотивации к овладению знаниями об особенностях родного и ИЯ в контексте родной культуры, поликультурной среды и культуры страны изучаемого языка, формирование обобщенных представлений о национально-культурной специфике речевого поведения, формирование положительного отношения к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.
4. Разработана диагностика вторичной языковой личности, позволяющая определять эффективность обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- теоретически обоснована методика обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды;
- доказательно изучена связь развития вторичной языковой личности и реализации поликультурной модели соизучения языков и культур на начальном этапе обучения ИЯ;
- конкретизировано понятие «вторичная языковая личность», под которым понимается качественное новообразование личности, отличающейся положительным отношением к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре, что проявляется в готовности восприятия других культур и способности реализовать представление о специфике речевого поведения в собственной межкультурной коммуникации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию процесса обучения ИЯ в условиях поликультурной среды и определяются:

- разработкой методики обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды;
- определением методов и приемов обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды;
- разработкой и апробированием диагностического материала по изучению развития вторичной языковой личности в условиях поликультурной среды.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются использованием методологических подходов к решению поставленной проблемы, применением комплексов научных методов исследования, адекватных его предмету, цели и задачам. Выдвигаемые в работе теоретические положения подвергались проверке в ходе опытно-поисковой работы, всестороннему анализу и обработке ее результатов.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап - поисково-теоретический. В процессе анализа психолингвистической, психолого-педагогической и лингводидактической литературы были определены методология и методика исследования, его понятийный аппарат, проблема, объект, предмет, задачи, гипотеза и методы исследования.

Второй этап - опытно-исследовательский. На этом этапе были разработаны критерии и уровни сформированности лингвокультуроведческих знаний и умений у детей младшего школьного возраста; определена степень решения исследуемой проблемы в практике школы. Разрабатывалась методика обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды, осуществлялись апробация и проверка рабочей гипотезы, обрабатывались и систематизировались полученные результаты.

Третий этап - заключительно-обобщающий. На данном этапе оформлялся текст, происходило внедрение результатов в практику.

Апробация результатов исследования. На защиту выносятся следующие положения:

1. Обучение ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды включает лингвокультуроведческий, коммуникативно-прагматический, ценностно-ориентационный компоненты.
2. основополагающими принципами методики обучения ИЯ в условиях поликультурной среды являются принципы поликультурности, культуросообразности, диалога культур, межкультурной коммуникации, гуманистической психологизации учебной среды, опоры на родной язык и лингвокультуроведческие знания младших школьников, соединения коммуникативного и когнитивного подходов к обучению ИЯ.
3. Методика обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды предполагает следующие этапы развития вторичной языковой личности: формирование мотивации к овладению знаниями об особенностях родного и иностранного языков, формирование обобщенных представлений о национально-культурной специфике речевого поведения, формирование

положительного отношения к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.

4. Критериями развития вторичной языковой личности в процессе обучения ИЯ в условиях поликультурной среды являются: наличие знаний об особенностях родного и иностранного языков, особенностях родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка; наличие представлений о национально-культурной специфике речевого поведения и реализация этих представлений в собственной межкультурной коммуникации; сформированность отношения младших школьников к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.

Структура курсовой работы состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка. Текст иллюстрируют 3 таблицы и презентацию.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во введении обосновывается актуальность проблемы и темы исследования; раскрывается его цель, объект и предмет; формулируются гипотеза и задачи; характеризуются методологические и теоретические основы, этапы и методы; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Психолого-педагогические основы обучения иностранному языку младших школьников» излагаются основные аспекты проблемы. В главе проанализированы психологические характеристики начального этапа обучения ИЯ в контексте развития основных черт вторичной языковой личности ребенка; освещены особенности мыслительных процессов у младших школьников для определения возможностей развития способностей к межкультурной коммуникации, определены основные понятия: «языковое образование», «вторичная языковая личность», «поликультурный подход в обучении ИЯ», «межкультурная коммуникация», «лингвокультурологический подход»; дана оценка современного состояния вопроса в теории и практике языкового образования на начальном этапе обучения ИЯ.

Спектр психолого-педагогических исследований, направленных на изучение особенностей организации занятий по ИЯ в начальных классах школы, чрезвычайно широк. Ознакомление с ними играет важную роль для настоящего исследования, так как формирование у детей способности к межкультурной коммуникации мы рассматриваем в русле общего интеллектуального и речевого развития. Особенности речевого развития изучались Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. М. Леушиной, Ф. А. Сохиным и другими учеными; особенности интеллектуального развития - Д. Б. Элькониным, О. Н. Дьяченко, А. В. Запорожцем, Л. А. Венгером, В. С. Мухиной, А. Н. Леонтьевым, которые отмечали, что комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления, соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления, выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной.

Согласно исследованиям отечественных ученых (И. А. Зимняя, А. И. Крупнов, Р. Т. Фульга и др.), успешность развития речевой деятельности зависит во многом от феномена речевой активности, который соотносится с общей психической и интеллектуальной активностью и характеризуется с трех сторон - результативной, содержательной, динамической; при этом активность речевой деятельности понимается не только как мера деятельности, но и как состояние, позволяющее планировать речевое поведение, собственно речевую деятельность и контролировать эффективность взаимодействия. Обучение ИЯ как средству общения предполагает овладение процессами порождения и восприятия речи на неродном языке. Теория порождения и восприятия речи получила развитие в трудах отечественных ученых (Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.), рассматривающих данный процесс на материале родного и иностранного языков.

Понятие «языковое образование» в настоящее время четко зафиксировано в целом ряде нормативных документов, прочно вошло в педагогическую практику. Языковое образование ввиду многоаспектности этого понятия следует считать: 1) ценностью, 2) процессом, 3) результатом, 4) системой (Б. С. Гершунский). Мы рассматриваем процесс овладения ИЯ как задачу языкового образования в начальной школе и как инструмент билингвального и поликультурного развития обучаемых. Процесс обучения ИЯ характеризуется не только тем, что предоставляет языковые знания и формирует коммуникативные и когнитивные навыки и умения, но и непосредственно влияет на формирование такой языковой личности, которой ИЯ будет нужен «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» (В. В. Сафонова) и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Результатом обучения ИЯ должна стать сформированная вторичная языковая личность как показатель «способности человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» (Н. Д. Гальскова). Такая постановка вопроса фокусирует внимание на содержательных аспектах речевосприятия и речепорождения, на умении достичь желаемого результата за счет взаимопонимания всех участников иноязычного общения.

Под вторичной языковой личностью мы понимаем качественное новообразование личности, выражающее ее положительное отношение к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре, что проявляется в готовности восприятия других культур и способности реализовать представление о специфике национально-культурного речевого поведения в собственной межкультурной коммуникации.

Содержание национально-культурного компонента в обучении ИЯ на начальном этапе рассматривалось в работах известных исследователей: И. И. Верещагиной, Н. Д. Гальсковой, Г. В. Елизаровой, В. М. Кузовлева, А. А. Миролубова, В. Н. Никитенко, О. М. Осияновой, Е. И. Пассова, В. В. Сафоновой, И. Л. Шолмо и др. В этих исследованиях можно выделить общие позиции: культура представляет собой сложный феномен, определяющий систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности-носителя определенной культуры; каждая культура находит уникальное отражение в языке ее носителя.

Усвоение формы языка без учета национально-культурного компонента его значения ведет к поведению, отражающему собственные культурные нормы обучающегося и входящему в конфликт с поведением носителей культуры изучаемого языка.

Для продуктивного осуществления иноязычного общения, опирающегося на учет его лингвистических и психологических особенностей, вторичная языковая личность должна обладать способностью к межкультурной коммуникации. Опираясь на научные труды отечественных и зарубежных ученых (А. Л. Бердичевский, И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, М. Л. Вайсбурд, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, П. В. Сысоев, С. Г. Терминослова, К. Lado, G. Fisher и др.), мы предлагаем рассматривать межкультурную коммуникацию как процесс взаимодействия коммуникантов, владеющих сведениями о родной культуре в поликультурной среде и культуре страны изучаемого языка, а также умеющих адекватно применять знание родного и иностранного языков и представления о национально-культурной специфике речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения.

Изучение ИЯ в начальной школе направлено на формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативную компетенцию составляют:

1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения - лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, - прагматический компонент коммуникативной компетенции;

3) знания о культуре, традициях страны изучаемого языка и сформированные навыки и умения, позволяющие представлять родную культуру и традиции в условиях межкультурного общения, - социокультурный компонент коммуникативной компетенции.

Когнитивная направленность языкового образования младших школьников связана с такими категориями, как знания и представления, задействованные в ходе приобщения учащихся к ИЯ, к культуре народа - его носителя. Сбалансированное использование коммуникативного и когнитивного подходов к обучению ИЯ младших школьников позволяет формировать у учащихся готовность и способность общаться устно и письменно, непосредственно и опосредованно, развивать при этом интеллект детей, их языковое сознание через знание законов языка, в том числе родного.

Анализ компонентного состава социокультурной компетенции, предлагаемой В. В. Сафоновой, Н. Д. Гальсковой, Г. Нойнером и др., позволил выделить лингвострановедческий и лингвокультуроведческий компоненты в обучении ИЯ, развитие которых будет способствовать формированию у детей основных черт вторичной языковой личности.

В связи с этим поликультурный подход позволяет четко выделить в качестве приоритетов обучения ИЯ не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения, а содержательные аспекты общения и, следовательно,

интересы и потребности учащихся как субъектов учебной деятельности. При этом особую значимость приобретают прагматические и когнитивные цели обучения, поликультурные факторы, мотивация изучения родного языка и ИЯ. Поликультурная модель соизучения языков и культур на начальном этапе в рамках рассматриваемого подхода призвана:

1) создать обучаемым условия для овладения нормами межкультурного общения на соизучаемых языках (родном и иностранном) с учетом планируемого уровня овладения коммуникативными умениями;

2) стимулировать:

– осознание школьником как себя, так и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, - осознание культурной многомерности и возрастания степени поликультурности национального самосознания;

– развитие способностей к межкультурному диалогу на соизучаемых языках (когда диалог культур является осознанным и индивидуально признанным стилем жизни) в сложных условиях поликультурной среды;

– овладение интегративными когнитивными и коммуникативными умениями использовать соизучаемые языки (родной, неродной, иностранный) как средство межкультурного общения и обобщения культурного наследия, как средство сохранения, защиты и развития культурного наследия, как средство осознания себя равноправным членом иерархической системы сообществ, существующей в современном мире;

3) способствовать формированию у школьников основных черт вторичной языковой личности с учетом степени близости и различия языковых систем, оказавшихся взаимодействующими для ребенка.

Таким образом, реализация лингвокультуроведческого подхода, в рамках которого представляется взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования, специфика языковой картины мира позволяет развивать у школьников представления о родной культуре на ИЯ и реализовать их в иноязычной среде, так как обучение ИЯ предполагает не только интерпретацию чужой культуры, но и представление своей собственной культуры. И с этой целью на уроках иностранного языка вводится национально-региональный компонент. Региональный компонент по английскому языку основывается на идеях модернизации содержания общего образования, идеях политики в сфере образования до 2010 года, отвечает интересам и потребностям республики и обеспечивает возможность введения содержания в области “иностраный язык”, приоритетного для нашего региона. Во основе опыта – культуроведческое наполнение учебной программы национально-региональным компонентом. Содержание текстов, система заданий творческого и поискового характера, упражнений с элементами сравнительно-сопоставительного анализа, вероятностного прогнозирования способствуют познавательной активности и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Актуальность исследуемой темы состоит в том, что вопрос гражданского воспитания стоит наиболее остро в настоящее время и национально-региональный компонент необходим как основной элемент нравственного, эстетического и гражданского воспитания. В современном обществе

сформировался запрос на воспитание чувства любви к Отечеству. По проведенным нами опросам среди учащихся нашей школы понятие Родина ассоциируется со следующими понятиями:

1. Место, где я родился и вырос - 38%
2. Наше прошлое, наша история - 36%
3. Наша земля, территория, где мы живем - 26%
4. Родная природа - 23%
5. Государство, в котором я живу - 18%
6. Символика государства (флаг, гимн, герб) - 26%

Использование национально-регионального компонента при обучении иностранному языку повышает эффективность педагогического процесса, требует учета возрастных особенностей учащихся, уровня их языковой подготовки, разработки программ и адаптации краеведческого материала, применения творческих приемов развития личности учащихся. Региональная проблематика приобретает всё большую актуальность в настоящее время, когда особенно возросла самостоятельность отдельных краёв и областей. Таким образом, можно сделать вывод, что речь идёт об интеграции в учебный процесс национально-регионального компонента. Особенностью иностранного языка, как учебной дисциплины является то, что он по определению И.А. Зимней “беспредметен”. Он изучается как средство общения, а тематика речи привносится извне. Иностранный язык открыт для использования содержания из различных областей знаний. “Межпредметные связи становятся весьма актуальными на современном этапе развития школьного образования, совершенствование которого идёт по пути интеграции знаний. Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого. В обучении она может осуществляться путём слияния в одном синтезированном курсе учебных предметов, суммирования основ наук, раскрытия комплексных учебных тем и проблем”. Правильное установление межпредметных связей, умелое их использование важны для формирования гибкости ума учащихся, для активизации процесса обучения и, как в данном случае, для усиления практической и коммуникативной направленности обучения иностранному языку”. На уроках иностранного языка мы используем знания, полученные учащимися на уроках литературы, географии, истории, предметов деятельного цикла – музыки, изобразительного искусства. Мы считаем, что необходимо учить детей извлекать и применять на уроках иностранного языка информацию, полученную при изучении данных предметов. Это помогает ученикам строить для себя общую картину мира, и вырабатывать собственное отношение ко всему. Опрос среди учащихся старших классов показал, что они хотели бы получить знания на иностранном языке о своем регионе, чтобы можно было применить их в общении с зарубежными гостями и друзьями. Поэтому на своих уроках мы используем межпредметные связи с использованием национально – регионального компонента. Примером тому, могут являться уроки – экскурсии на природу родного края по темам “История родного поселка”, “Культура и быт эвенков”, проведенные совместно с учителем истории, а также с разными

людьми и последующий обмен впечатлениями на интегрированных уроках английского языка, истории... Якутия, по мнению многих специалистов, является цивилизованным, многонациональным пространством, где обнаруживаются добрые взаимоотношения, взаимоуважение, где существуют благоприятные межнациональные отношения. На территории Якутии совмещаются духовные ценности различных культур. Сущность нашего опыта состоит в развитии коммуникативной компетенции, а также в обновлении содержания обучения иностранному языку за счет овладения учащимися определенным объемом региональных знаний. В аспекте проблемы обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды были проанализированы нормативные и методические документы. Анализ образовательных программ обучения ИЯ в начальной школе, учебных книг позволил сделать следующие выводы. Понятие «вторичная языковая личность» в содержании проанализированных нами программ отсутствует, однако в программах заложены некоторые возможности для ее развития. Содержание, связанное с развитием вторичной языковой личности, отчасти представлено в каждой программе и связано с формированием языковой и речевой компетенций. Заявленная социокультурная компетенция (лингвострановедческий и лингвокультуроведческий компоненты обучения ИЯ) представлена излишне обобщенно. Реализация лингвокультуроведческих знаний учащихся в их речевую практику осуществляется только на занятиях по ИЯ, тогда как смена ценностных приоритетов в образовании, переключение образования на личностное развитие ребенка делает необходимым формирование у учащихся способности и готовности к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. Программы обучения ИЯ предлагают отдельные способы решения данной задачи, но не обеспечивают системного подхода в решении проблемы. Следовательно, возникает необходимость в разработке специально организованного обучения ИЯ младших школьников в поликультурной среде. Ключевым моментом в процессе обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды являются сформированные знания особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка, представления о национально-культурной специфике речевого поведения и отношении детей к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре. Работа в этом направлении должна вестись с учетом следующих компонентов в обучении ИЯ: лингвокультуроведческого, коммуникативно-прагматического и ценностно-ориентационного. Лингвокультуроведческий компонент обеспечивает создание положительной мотивации к овладению ИЯ. В качестве мотивов выступают возможность приобщения к культуре другого народа и углубление представлений о своей культуре и своем языке. Коммуникативно-прагматический компонент предполагает осознанное усвоение представлений о национально-культурной специфике речевого поведения. Все полученные детьми знания мотивированно включаются в собственную межкультурную коммуникацию, что обеспечивает реализацию ценностно-ориентационного компонента. Ценностно-ориентационная деятельность направлена на развитие способностей к самопознанию себя как объекта и

субъекта поликультурной среды. Таким образом, анализ психолингвистической, психолого-педагогической и лингвометодической литературы позволил определить основные задачи и направления работы по обучению ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. Во второй главе «Описание опытно-поисковой работы по обучению ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды» формулируются общедидактические и методические принципы организации обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды, дается описание предлагаемой методики обучения ИЯ. Для осуществления проверки выдвинутой гипотезы был разработан диагностический инструментарий, позволяющий определить уровни развития вторичной языковой личности на основе разработанной системы критериев: знание особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур (лингвокультуроведческий компонент в обучении ИЯ), наличие представлений о национально-культурной специфике речевого поведения и реализация этих представлений в собственной межкультурной коммуникации (коммуникативно-прагматический компонент), отношение младших школьников к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре (ценностно-ориентационный компонент). Определены содержание диагностики, методы диагностирования, выделены уровни развития вторичной языковой личности, обусловленные обучением ИЯ в поликультурной среде. Высокий уровень (В). Учащиеся, находящиеся на высоком уровне, отличаются тем, что у них сформированы знания особенностей родного и иностранного языков и особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка. Они проявляют активный интерес и положительное отношение к родной и чужой культуре, самостоятельно используют коммуникативные и когнитивные умения иноязычной речи в процессе межкультурного общения. У них сформированы представления о национально-культурной специфике речевого поведения на родном и иностранном языках. В учебном диалоге учащиеся понимают поставленную перед ними коммуникативную задачу; выбранные языковые средства общения разнообразны; самостоятельно реализуют себя в условиях межкультурной коммуникации. Школьники признают язык и речь как культурные ценности, изучают ИЯ, чтобы уметь общаться с зарубежными сверстниками. Знание родного и иностранного языков и владение иноязычной речью они соотносят с культурой вторичной языковой личности, мотивированы на самопознание и самоосознание как объекта и субъекта поликультурной среды. Средний уровень (С). У учащихся, находящихся на среднем уровне, сформированы эпизодические знания особенностей родного и иностранного языков и особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка. Они проявляют индифферентное отношение к родной и чужой культуре, используют коммуникативные и когнитивные умения иноязычной речи в процессе межкультурного общения при стимулировании и помощи со стороны учителя ИЯ. У таких учащихся сформированы эпизодические представления о национально-культурной специфике речевого поведения на родном и иностранном языках; в учебном диалоге они учитывают основные особенности партнера и характер учебной ситуации, используют стереотипный набор

языковых средств, реализуют себя в условиях межкультурной коммуникации при помощи учителя ИЯ. Ученики проявляют интерес к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре; считают, что нужно знать ИЯ, чтобы использовать его в учебе, работе, но знание родного и иностранного языков и владение иноязычной речью не соотносят с культурой вторичной языковой личности. Проявляют уважение к представителям одних культур и негативное отношение к другим, что определяет выборочное положительное и отрицательное отношение к поликультурной среде. Низкий уровень (Н). У учащихся не сформированы знания особенностей родного и иностранного языков и особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка, отсутствует осознанный интерес к родной и чужой культуре, коммуникативные и когнитивные умения иноязычной речи не реализуются в процессе межкультурного общения; не сформированы представления о национально-культурной специфике речевого поведения на родном и иностранном языках. В учебном диалоге школьники не учитывают особенности межкультурного общения и особенности партнера. Выбранные ими средства не соответствуют цели и содержанию общения, однообразны. Ученики не могут реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации, признают значимость тех культурных ценностей, которые ассоциируются с родным языком и родной культурой, изучают ИЯ, потому что нравится узнавать, как устроен язык. Знание родного и иностранного языков и владение иноязычной речью они не соотносят с культурой вторичной языковой личности, проявляют отрицательное отношение к представителям других культур, что делает затруднительным межкультурное взаимодействие в поликультурной среде. Диагностическое исследование проводилось в МКОУ СОШ №7 с/п.о. Кутана Алданского района Республики Саха (Якутия). Испытуемыми были учащиеся в количестве 30 человек. В опытно-поисковой работе приняли участие родители и учителя ИЯ (около 25 человек). Для диагностики уровня развития вторичной языковой личности в условиях поликультурной среды использовались следующие методы: _ пробы. Анализ анкет педагогов и родителей показал: 1) учителя ИЯ не учитывают степени близости и различия языковых систем родного и иностранного языков; возможность личностного развития ребенка в условиях взаимодействия нескольких культур в многоязычной речевой среде в процессе овладения ИЯ не выступает как специальная задача; 2) родители не имеют представления о лингвокультуроведческом характере раннего обучения ИЯ. 3) так как мы живем очень отдаленно от районного центра (около 500 км) дети и их родители не очень понимают важность изучения иностранного языка. Есть еще одна проблема в том что, являясь представителями КМНС мы не знаем родного эвенкийского языка. Язык изучается как иностранный язык до 9 класса в неделю 1,2 раза. Поэтому изучение ИЯ имеет свои трудности. Распределение младших школьников по уровням сформированности знаний особенностей родного языка, родной иностранной культур.

уровень	ЭГ		КГ	
	колво	%	колво	%
<i>Высокий</i>	5	33	6	40

<i>Средний</i>	7	47	4	27
<i>низкий</i>	2	13	5	33

В таблице 1 представлено предварительное распределение детей контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по уровням развития вторичной языковой личности с учетом лингвокультуроведческого компонента обучения.

Данные констатирующего диагностического исследования позволили сделать следующие выводы: у детей КГ и ЭГ наблюдается недостаточный уровень знаний особенностей родного языка, родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка. Дети пытаются включить знания по языку в свою речь, но только в рамках специально организованной деятельности. У них не сформированы представления о национально-культурной специфике речевого поведения; проявляя уважение к представителям одних культур и индифферентное отношение к другим, они испытывают затруднения при межкультурном взаимодействии в поликультурной среде. Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии систематической и последовательной работы по формированию основных черт вторичной языковой личности, способной к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения в условиях поликультурной среды и подтверждают необходимость разработки и внедрения направленной на это методики обучения ИЯ младших школьников.

Цель разрабатываемой нами методики - формирование у младших школьников основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к межкультурной коммуникации в условиях поликультурной среды.

Методика обучения ИЯ в условиях поликультурной среды строится на основных методических принципах: поликультурности, культуросообразности, диалога культур, межкультурной коммуникации, гуманистической психологизации учебной среды, опоры на родной язык и лингвокультуроведческие знания младших школьников, соединения коммуникативного и когнитивного подходов к обучению ИЯ. Основная идея заключается в том, что формирование основных черт вторичной языковой личности осуществляется через создание познавательной мотивации к овладению ИЯ как средством взаимодействия и взаимопонимания с представителями иных культур в ситуациях межкультурной коммуникации в поликультурной среде. Реализации этой идеи способствовали следующие условия: наличие мотивов у младших школьников к овладению ИЯ как средством межкультурной коммуникации, создание доброжелательной атмосферы на занятиях по ИЯ, вовлечение учащихся в совместную познавательную деятельность, которая стимулирует их языковые и речевые, когнитивные и творческие способности; создание развивающей поликультурной языковой среды с максимальной опорой на ведущие и значимые для данного возраста виды деятельности и сотрудничество с национально-культурными центрами, библиотеками, музеями, детскими клубами.

Опираясь на определение вторичной языковой личности, мы выделили этапы ее формирования с указанием доминант и конкретизацией методов и приемов для решения поставленных задач.

1. Формирование мотивации к овладению знаниями особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка, формирование отношения детей к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре. В качестве мотивов выступают возможности приобщения к культуре другого народа и углубления представлений о своей культуре и своем языке, т. е. объективные ценности и интересы младших школьников. Доминанта - лингвокультуроведческий компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. Цель - развитие коммуникативных и когнитивных умений, формирование уважительного отношения к представителям иных культур. Обучение ИЯ представляется как изучение культуры другого народа с привлечением материала, связанного с культурой своего народа, детской литературы. Приемы: слушание, разучивание, исполнение песенок, рисование литературных героев, оформление «уголка культуры», выполнение коммуникативно ориентированных культуроведческих заданий, обучающее тестирование. Знакомство с лексикой, фонетикой ИЯ осуществляется на основе сопоставления с родным языком путем включения поисково-игровых задач.

2. Формирование обобщенных представлений о национально-культурной специфике речевого поведения. Доминанта - коммуникативно-прагматический компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. Цель - реализация сформированных у учащихся представлений о собственной межкультурной коммуникации, формирование знаний о правилах и нормах общения, развитие способностей к сопереживанию, к чувствованию партнера по общению. Приемы - коммуникативные упражнения, различного вида драматизации, импровизации, ролевые игры, разыгрывание диалогов и сценок.

3. Формирование положительного отношения к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре. Доминанта - ценностно-ориентационный компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды. Цель - формирование основных черт вторичной языковой личности, способной самостоятельно применять коммуникативные и когнитивные умения в ценностно-ориентационной деятельности, осознавать себя объектом и субъектом поликультурной среды, интегрироваться в любое поликультурное пространство, не противопоставляя свою культуру другим, а воспринимая их как общечеловеческую ценность. Ценностно-ориентационная деятельность направлена на развитие способностей к самопознанию себя как объекта и субъекта межкультурной коммуникации. Приемы - лингвистические поисковые задачи, разработка лингвокультуроведческих проектов.

Формирующая часть исследования проводилась на базе МКОУ СОШ № 7с. Кутана. Опытным исследованием были охвачены 9 учащихся 4-х классов. Цель формирующего этапа исследования заключалась в проверке эффективности предлагаемой методики обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

Применялись различные виды учебной деятельности: работа с аутентичными литературными текстами, работа с видеотекстом и аудиотекстом, ролевые игры, различные виды драматизации. Коммуникативные задания предъявлялись в

контексте развивающегося и хорошо известного школьникам сюжета, на фоне взаимодействия знакомых персонажей и на основе реальной системы межличностных отношений, сложившихся в учебной подгруппе. Использовались также межпредметные связи: актуализация опорных знаний из различных предметов и их интеграция. Синтез, обобщение при решении межпредметных задач способствовали развитию когнитивных умений и формированию более полной языковой картины мира.

Цель контрольного этапа опытно-поисковой работы заключалась в изучении динамики развития вторичной языковой личности у учащихся 4-го класса. Контрольный этап проводился на базе МКОУ СОШ № 7с. Кутана по программе констатирующего этапа. В нем приняли участие 30 учащихся. Все задания были сформулированы с учетом информации, усвоенной на занятиях, и практики изучения языка и культуры, полученной в ходе выполнения коммуникативных упражнений.

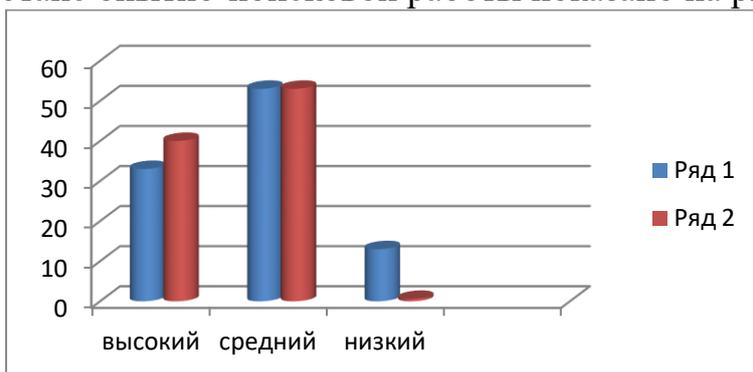
Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного обследования позволил выявить устойчивую тенденцию к повышению понимания особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур, национально-культурной специфики речевого поведения. Дети стали испытывать меньше проблем при взаимодействии в поликультурной среде, начали проявлять уважение к представителям разных культур. В ЭГ уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур на 12,4%, а в КГ - на 13%. Наблюдалось увеличение количества детей со средним уровнем сформированности знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур. В ЭГ прирост составил 0%, а в КГ - 6%. В ЭГ количество детей, получивших отличную оценку знаний об особенностях родного и иностранного языков, родной и иностранной культур, увеличилось на 6%, а в КГ - на 7%.

Результаты контрольного этапа опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.

Динамика уровня сформированности знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культуры.

уровень	ЭГ				КГ			
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.	
	колв о	%	колв	%	колв о	%		%
Высоки й	5	33	6	40	6	40	7	47
Средний	8	53	8	53	4	27	5	33
низкий	2	13	1	0,6	5	33	3	20

Распределение детей по уровням сформированности знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур на контрольном этапе опытно-поисковой работы показано на рисунке.



Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поисковой работы дает возможность убедиться в том, что наблюдаются качественные и количественные изменения в уровне сформированности знаний особенностей родного и иностранного языков, родной и иностранной культур у детей младшего школьного возраста в условиях поликультурной среды.

Все дети (100%) знают, на каком языке говорят они сами и окружающие их люди. Дети ЭГ стали более внимательно относиться к окружающим их людям, а именно проявлять уважение к представителям других культур и осознавать себя объектом и субъектом поликультурной среды. Наблюдались изменения в отношении к урокам русского языка как в КГ, так и в ЭГ. Изучение русского языка дети связывают с грамотностью человека. Из них 62,0% детей рассматривают эту грамотность как показатель культуры человека, 45,8% хотят изучать ИЯ, чтобы использовать его в учебе, работе и т. д.; 32,0% детей хотят изучать ИЯ, потому что им нравится узнавать, как устроен язык; 21,5% желают изучать ИЯ, чтобы уметь общаться с зарубежными сверстниками, и связывают знания ИЯ с культурой вторичной языковой личности.

Дети имеют представления о национально-культурном достоянии своего края и испытывают чувство гордости от сопричастности к духовной культуре своей малой родины. Они умеют представить родную культуру и культурное многообразие в поликультурной среде с учетом особенностей партнеров по общению, проявляют готовность к сотрудничеству с другими людьми. Все дети (100%) имеют представления о ценностях культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, результаты опытно-поисковой работы дают достаточные основания утверждать, что разработанная нами методика сориентирована на обучающихся как членов определенной поликультурной среды, носителей определенной национальной культуры в широком смысле этого слова и способствует формированию основных черт вторичной языковой личности, вобравшей в себя положительный опыт собственной и других культур. Полученные результаты исследования, отражающие положительную динамику по всем выделенным критериям и показателям, подтверждают выдвинутую гипотезу, дают основания сделать вывод о том, что поставленные задачи решены, цель исследования достигнута.

Но следует остановиться обязательно на учебном процессе в малокомплектной школе.

Учебный процесс в малокомплектной школе имеет ряд важнейших особенностей, которые обусловлены тем, что уроки в них проводит один учитель одновременно с двумя, тремя, а то и четырьмя классами в одном помещении. Учитель малокомплектной школы работает в сложнейших условиях: ему приходится вести занятия одновременно с детьми разного возраста, разной подготовленности по учебным программам разных классов.

Работать учителем в малокомплектной школе, несомненно, трудно и сложно, чем в обычной школе. Одновременные занятия с несколькими классами требуют от учителя малокомплектной школы более тщательной подготовки, правильной организации учебной работы, рационального составления расписания уроков, а также умелого проявления педагогического такта.

Работа с несколькими классами имеет некоторые особенности (т.е. недостатки):

1. Учитель вынужден работать непосредственно с классом половину (или менее) урока, а в остальное время организовать самостоятельную работу детей;
2. Внимание учителя распределяется между двумя или тремя классами;
3. При выполнении самостоятельной работы дети лишены возможности получить немедленную помощь со стороны учителя, так как учитель в это время занят другим классом;
4. Учащиеся должны, а вернее вынуждены работать самостоятельно при наличии помех со стороны другого класса, так как в это время в другом классе может идти беседа, объяснение и т.д.
5. В малокомплектной школе учитель должен ежедневно готовиться к 8, 12 урокам.

Но в работе учителя при одновременных занятиях с несколькими классами имеют и свои преимущества по сравнению с работой с одним классом.

Число учащихся для одного учителя небольшое, поэтому учитель умеет возможность в течение урока опросить каждого ученика, лучше изучить индивидуальные особенности детей. Хорошо знать домашние условия, при меньшем числе учеников меньше затрачивается времени на проверку тетрадей. Учащиеся старших классов имеют больше возможностей для оказания помощи младшим, так как они ежедневно в одно и то же время находятся в одной классной комнате.

Преодолевая трудности и используя положительные стороны при одновременной работе с несколькими классами, учителя малокомплектных школ успешно разрешают учебно-воспитательные задачи, стоящие перед школой.

Наши учащиеся в малокомплектных начальных школах получают полноценные знания и они продолжают дальнейшее обучение в техникумах, вузах.

Особенностью работы в малокомплектной школе является то, что невозможно организовать занятия с двумя - тремя классами без самостоятельной работы. Самостоятельная работа детей на уроках в малокомплектных школах занимает больше 50% учебного времени, тогда как в обычной школе на самостоятельную работу отводится около 20% урока. Поэтому мы должны научить детей работать самостоятельно. Они знакомятся с различными видами самостоятельной работы. Сначала эти задания небольшие по объему и носят подражательный характер, то есть детям предлагается выполнить задания по образцу. Постепенно задания усложняются и вводятся задания творческого характера.

В процессе обучения дети учатся работать с книгой и дидактическими материалами.

При организации самостоятельной работы они руководствуются теми же основными требованиями, что и в обычной школе, а именно:

1. Самостоятельная работа должна соответствовать программным требованиям;
2. Самостоятельная работа должна развивать логическое мышление, то есть надо будить мысль ученика;
3. Вся самостоятельная работа должна быть посильной для учеников; в этом случае она может быть выполнена сознательно.

Виды самостоятельной работы должны быть разнообразными как по форме, так и по содержанию. При организации самостоятельной работы следует соблюдать принцип систематичности: каждая самостоятельная работа должна проверяться и оцениваться. Самостоятельная работа должна иметь место не только при закреплении знаний, но и на других этапах урока.

Готовя детей к выполнению работы самостоятельно, надо поставить цель разьяснить учащимся методы выполнения самостоятельной работы, а если необходимо, то дать образец работы. Особое внимание надо уделять слабым ученикам, по возможности дать им дополнительные разьяснения, а для сильных учащихся подготовить дополнительные задания повышенной трудности. Эти задания можно приготовить заранее на доске, на плакате или на отдельных карточках.

В условиях одновременной работы учителя с несколькими классами, они лишены возможности постоянного контроля за ходом выполнения самостоятельной работы учащихся, поэтому важно научить детей самоконтролю. Элементы самоконтроля полезно вводить уже к концу первого класса. Большое значение для развития навыков самоконтроля имеет приём взаимопроверки. Дети обмениваются тетрадями друг с другом, с тем, чтобы проверить самостоятельно выполненную работу.

В настоящее время проблема развития личности остро встает на всех этапах обучения школьника, а в частности на этапе начального обучения, особенно, если обучение осуществляется в условиях малокомплектной школы.

Многочисленные наблюдения педагогов, исследователей и психологов показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних, обычно переходит в разряд неуспевающих.

Актуальность выбранной темы объясняется обострением социально-экономических проблем, которое, в свою очередь, повлекло за собой ухудшение демографической ситуации и к увеличению числа малокомплектных школ и классов с маленькой наполняемостью. В глубокой, удаленной от крупных промышленных и административных центров провинции таких школ становится все больше и больше. Образовательный процесс в этих школах, как правило, организован по традиционному образцу и не всегда учитывает особенности маленькой провинциальной школы. Качество образования в них, в большинстве своем, ниже, чем в городских школах, их выпускники менее конкурентноспособны, с точки зрения социализации, в обществе. Один из важных показателей создавшейся ситуации – число выпускников

провинциальных школ, поступивших в ВУЗы, в два с лишним раза ниже. Ситуация усугубляется еще и тем, что в школу приходит значительное число детей с низким уровнем развития, что обусловлено ухудшением социально-экономического положения семьи из-за массовой безработицы, особенно характерной для провинции.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время значительно возрастает роль сельской общеобразовательной школы, призванной готовить выпускников к активному участию в сельскохозяйственном производстве, воспитывать достойное пополнение рабочего класса. Эта важная задача может быть решена лишь при условии улучшения всей учебно-воспитательной работы в сельской школе.

Образовательный процесс сельских малокомплектных школ имеет неоспоримое преимущество – практикоориентированную направленность. Учащиеся рано приобщаются к труду: они помогают родителям по дому, трудятся на пришкольном участке, на животноводческих фермах, участвуют в уборке урожая на полях и в совхозном саду. Вместе с тем имеется ряд трудностей, с которыми ежедневно сталкивается каждый учитель практик. Это:

- малая наполняемость класса. Нередки случаи, когда в классе занимаются менее пяти учеников;
- особенности организации образовательного процесса в разновозрастных группах;
- необходимость оценивания малого количества детей на уроке;
- стимулирование личностного роста ученика и учителя.

Предметом статьи является попытка кратко изложить специфические трудности и возможности их преодоления в процессе преподавания иностранного языка в малочисленных сельских школах.

Сейчас, когда осуществляется переход на обновленную программу и обучение по новым учебно-методическим комплексам по иностранному языку, от учителей малокомплектных школ требуется не только серьезное вдумчивое изучение методической системы, заложенной в комплексах, освоение приемов преподавания, разработанных авторами учебников, но и умение реализовать рекомендации книг для учителя применительно к условиям своей работы, которые, как известно, во многом отличаются от условий работы в обычной школе. Из-за большой отдаленности малокомплектные школы от районных центров учителя не могут своевременно получать консультацию в районном методическом кабинете. Знакомство с новыми УМК учителя начинают на краткосрочных или проблемных курсах, программа которых составляется в соответствии с уровнем языковой и методической подготовки слушателей и особенностями преподавания иностранного языка в малокомплектной школе. Особый интерес вызывают активные формы занятий: моделирование уроков, разработка планов-конспектов по обновленным УМК для классов с малой наполняемостью, изготовление образцов дидактического материала и наглядных пособий. Большая часть учебного времени отводится на практические занятия по иностранному языку. Они проводятся с широким использованием технических средств и наглядности, раздаточного материала, накопленного в кабинете.

Большое внимание уделяется работе с учебником: слушатели выполняют наиболее трудные упражнения, объясняют форму их проведения. Методическая работа продолжается в посткурсовой период в форме постоянно действующих семинаров, в опорных школах, цикловых межшкольных методических объединениях. Практическая направленность курсов помогает учителям преодолеть трудности в связи с переходом на обучение по обновленным УМК, позволяет предупредить возможные ошибки.

Анализируя свою работу, учителя приходят к выводу, что урок в классе с малой наполняемостью имеет свои преимущества. Учитель хорошо знает каждого ученика, его семью, друзей, круг его интересов и увлечений. А это позволяет подбирать для каждого из них задания-стимулы, побуждающие к активным речевым действиям, распределять задания с учетом уровня обученности и индивидуальных особенностей школьников.

Когда в классе всего несколько учеников, учителю легко изготовить карточки для индивидуальной, парной и групповой работы. Весь класс приравнивается, как правило, к одной микрогруппе обычного класса. При организации самостоятельной работы на уроке учитель имеет возможность проследить за выполнением задания каждым учеником, своевременно оказать необходимую помощь, объяснить непонятое.

Малая наполняемость класса позволяет давать дифференцированные (многовариантные) домашние задания.

Выполнение учащимися домашних заданий способствует:

- 1) закреплению материала, который предъявлялся и в употреблении которого школьники тренировались на уроке;
- 2) повторению учебного материала, который необходим для успешного освоения нового;
- 3) ликвидации пробелов в знаниях и организации дополнительной тренировки (учащимся с низким уровнем обученности).

Качество работы ученика в классе и выполнение им домашних заданий контролируется и оценивается на каждом уроке. Это стимулирует ответственное отношение учащихся к изучению иностранного языка. В соответствии с рекомендациями авторов УМК по английскому языку весь языковой материал, подлежащий усвоению, включен в систему упражнений, предусматривающих частое проговаривание речевого образца по цепочке. Оставшееся время на уроке учителя используют на чтение.

Успешно применяется урок-экскурсия при изучении многих тем. Например, высокую эффективность демонстрируют экскурсии по школе, в библиотеку, прогулки по темам «Времена года», «Погода», «Мой родной край» и другие. На селе такую экскурсию можно провести в течение 45 минут.

Таким образом, малая наполняемость класса дает возможность:

- 1) организовать активную тренировку в устной речи и чтении каждого ученика на каждом уроке;
- 2) индивидуализировать обучение;
- 3) тщательно учитывать знания каждого ученика;
- 4) систематически выявлять и ликвидировать пробелы в знаниях учащихся;

5) четко управлять самостоятельной работой учащихся, как в классе, так и дома.

Вместе с тем, усилия учителей МКШ направлены на преодоление трудностей в организации урока, в планировании и проведении внеклассной работы по иностранному языку. Главная из этих трудностей – перегрузка учащихся. Если класс состоит из двух-трех учеников, то они вынуждены напряженно работать на каждом уроке по каждому предмету. Это ведет к снижению работоспособности, школьники утомляются и не могут активно усваивать учебный материал. Следовательно, учитель должен думать над тем, как снять перегрузку. Широко используются учителями МКШ обучающие, подвижные игры, с использованием учебного материала

Например, при знакомстве с глаголами движения учитель может предложить выполнить действие вместе с ним: «Stand up, sit down, run, jump, go, swim, fly, take, dance, sing, clap, let's play». Второй вариант подобного задания: детям раздаются картинки с изображением действия, учитель произносит команду, дети показывают необходимую карточку.

Тема: «Toys». По кругу расположены игрушки. Под музыку школьники движутся по внешнему кругу. Как только музыка остановилась, дети останавливаются и оказываются против игрушек. Они их поднимают, рассказывают, что у них есть и описывают по цвету.

Тема: «Letters and Numbers». На полу рисуются мелом круги, в которых нужно разместить какую-то букву или цифру. После этого ведущий называет одну из таких букв или цифр, а участники отыскивают ее на земле и стараются встать в круг.

Тема: «Eatable-Uneatable». Для проведения этой игры понадобится мяч, лучше всего использовать яркий и достаточно заметный. Ведущий должен бросать участникам мяч и при этом называть различные слова на английском языке. Если названное понятие относится к продуктам питания и оказывается съедобным, то ребенку надо постараться поймать мяч, сказать Eat table и бросить его обратно. Если же слово соответствует чему-то несъедобному, то мяч нужно отбросить и сказать Uneatable.

Стихи, песни, рифмовки, считалки также помогают снять утомляемость.

Имеются трудности и в оценке умений и навыков учащихся. Практически каждый ученик отвечает не только на каждом уроке, но и на каждом этапе урока. Как правильно оценить его работу, не свести оценку к поурочному баллу за активность? Этот вопрос задают себе многие учителя. С помощью следующих техник формативного оценивания учитель предоставляет ученику возможность улучшить свою работу. Вместо исправлений ошибок следует использовать рекомендации: перечитать, обдумать, проанализировать ту часть работы, которая не соответствует предъявляемым требованиям, и внести коррективы в свою деятельность по результатам обратной связи с целью улучшения процесса обучения. Приведем несколько примеров заданий для формативного оценивания:

«Волшебная линейка». На полях тетрадей ученики чертят шкалы и отмечают крестиком, на каком уровне, по их мнению, выполнена работа (внизу – не справился, посередине – выполнил, но допустил ошибку, вверху – справился без

ошибок). При проверке учитель, если согласен с оценкой ученика, обводит крестик, если нет, то чертит свой крестик ниже или выше.

«Сигнальный знак». Делается пометка на плакате (смайлик, наклейка, надпись) – сигнал о наличии спорного утверждения, а также можно дать более детальную информацию в конце работы. Часто проводится стрелка от места расположения спорного утверждения к месту написания рекомендации. Иногда указывается название учебника, параграфа, правила.

«Внутренний и внешний круг». Учащиеся образуют два круга: внутренний и внешний. Дети стоят лицом друг к другу и задают друг другу вопросы по пройденной теме. Учащиеся из внешнего круга передвигаются и создают новые пары.

«Светофор». У каждого ученика имеются карточки трех цветов светофора. Учитель просит учащихся показывать карточками сигналы, обозначающие их понимание или непонимание материала, затем он просит учащихся ответить на вопросы:

К учащимся, которые подняли зеленые карточки: - Что вы поняли?

К учащимся, поднявшим желтые или красные карточки: - Что вам не понятно?

По итогам полученных ответов учитель принимает решение о повторном изучении, закреплении темы или продолжении изучения материала по программе.

Сельские школьники знают гораздо меньше примеров необходимости практического владения иностранным языком. Это побуждает учителя искать дополнительные стимулы к его изучению, которые формируют положительные мотивы учения, развивают познавательные интересы учащихся, способствуют созданию благоприятного морально-психологического климата на уроках. Особенности преподавания английского языка в сельской малокомплектной школе.

Обеспечение доступности качественного образования для всех слоев населения является одной из задач Государственной программы развития образования в Республике, соответственно образование должно быть качественным для каждого учащегося независимо от его места жительства и уровня дохода семьи, которая приобретает особую актуальность в специфических условиях малочисленной сельской школы. В «Концепции развития малокомплектных школ Республики на 2010-2020 годы» констатируется, что из 7576 общеобразовательных организаций 4288 являются малокомплектными школами, что составляет 56,5% от общего числа. В сельской местности расположено 6032 общеобразовательных школ, Из них 4139 – МКШ, что составляет 68,6% , а за последние 15 лет количество МКШ резко увеличилось. Практически каждый четвертый учитель работает, и каждый шестой школьник учится в условиях МКШ.

Специфика малокомплектных школ заключается в том, что «малокомплектность» подразумевает объединение по вертикали учащихся двух, трёх, четырех классов в один класс-комплект, что определяет специфику построения содержания, форм организации учебно-воспитательного процесса, в том числе и по английскому языку.

Одновременно позволяет обозначить трудности в овладении иностранным языком: совмещение классов с разновозрастными детьми, отсутствие методик обучения иностранному языку в классах-комплектах; учебного плана; программы обучения иностранному языку; учебников; дополнительных методических пособий для изучения иностранного языка, учитывающих специфику малокомплектности. Как показывают данные мониторинга качество знаний по английскому языку в вышеназванной школе за последние три года составляет: 2008-2009 гг. – 66%, 2009-2010 гг. – 62%, 2010-2011 гг. – 53%. Наблюдается также снижение уровня интереса к изучению английского языка: соответственно по годам: 87%, 72% и 51%. В связи с чем возникает необходимость выделения ряда особенностей преподавания иностранного языка в малокомплектной школе. Это, прежде всего, оптимальное сочетание самостоятельной работы учащихся и работы учителя, так как «удельный вес» самостоятельной работы в классе-комплекте велик.

В проведении уроков одновременно с двумя классами обычно придерживаюсь традиционных технологий. В содержании большинства уроков, которые проводятся одновременно с двумя классами, входит новый материал как в одном, так и в другом классе. Урок, на котором в обоих классах изучается новый материал, обычно начинается с самостоятельной работы детей в старшем классе (например, 7 класс) и непосредственной работы учителя в младшем, 5 классе.

Самостоятельная работа в старшем, 7 классе, как правило, связывается с подготовкой учащихся к изучению нового материала и опирается на пройденное (тема «Animals are in danger»). Во время выполнения самостоятельной работы в старшем классе, которая продолжается примерно 15-20 минут, объясняю новый материал по теме «Модальный глагол can в структуре Can you play the guitar?» в младшем классе и даю задание для самостоятельной работы. Затем перехожу к старшему классу, просматриваю выполненную учащимися самостоятельную работу и приступаю к объяснению нового материала, заканчивая его заданием для классной и домашней самостоятельной работы. В оставшееся время проверяю самостоятельную работу учащихся младшего класса, даю дополнительные упражнения и задания на дом.

Примерно по такому же плану провожу уроки с двумя классами и тогда, когда в одном классе изучается новый материал. Например, в 5 классе по теме «When is your birthday?» на уроке изучается новая лексика, порядковые числительные, а также структуры с новыми предлогами before и after. В другом, 6 классе закрепляется или повторяется пройденное: например, тема «Biggest and best», закрепление степеней сравнения прилагательных в вопросительных структурах. В этом случае урок начинаю с непосредственной работы в 6 классе, в котором легче и быстрее можно дать детям самостоятельную работу. В 5 классе, где материал урока сложнее, времени на непосредственную работу учителя выделяется больше.

После разъяснения материала учащиеся 6 класса приступают к самостоятельной работе, а учитель работает с 5 классом. Учитель, работающий в классе-комплекте, иногда лишен возможности руководить самостоятельной работой, предупреждать и своевременно исправлять допущенные ошибки, что приводит к механическому выполнению заданий и, нередко, к формированию

неправильных навыков. Задания к самостоятельным работам при использовании традиционных методик зачастую однообразны: спиши, прочти, перескажи и т.д. В малокомплектной школе на самостоятельную работу отводится 2/3 времени урока, а на работу под руководством учителя только 1/3. Поэтому для улучшения качества образования и мотивации учащихся считаю, что необходимо вводить инновационные педагогические технологии приемлемые в МКШ. Наиболее приемлемые современные педагогические технологии для МКШ:

- коллективный способ обучения,
- обучение в сотрудничестве,
- информационно-коммуникационные,
- модульное обучение,
- проектное обучение.
- уровневая дифференциация,
- модульное обучение,

КСО – коллективный способ обучения . Система работы заключается в следующем: ученик слушает объяснение новой темы, например, The Present Perfect Continuous Tense, учит самостоятельно по опорному конспекту, передает знания другому ученику, приступает к выполнению упражнения, выполняет тест. На коллективных занятиях каждый ученик становится учителем, как только ученики начинают работать в парах сменного состава, когда все обучают всех. Работа в парах сменного состава, дает хорошие результаты при введении новой лексики, отработке грамматических структур (What are you going to do during your holiday?-I'm going to visit the places of interest in Astana или Where does he (she) come from? – He (she) comes from Italy (Germany) или What should you do to keep fit? – I should eat a lot of fresh fruit and vegetables).

Каждый ученик вовлекается в процесс работы, требующей от него самостоятельности и продвижения в своем темпе, а также умения общаться и, сотрудничая, решать учебные задачи. КСО обеспечивает умственное развитие учащихся, развитие в них уверенности в себе, трудолюбия и умений.

Метод проектов . Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы;
- практическая; теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);
- использование исследовательских методов: определение проблемы, задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы.

В курсе обучения английскому языку метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для школьника (6 класс: «Holidays», «Gardening», «Welcome to Disneyland»; 7 класс: «Animals are in danger», «Animals living in the Zoo», «Health» , 8 класс: «Sport and Games», «Our school», «Education»).

Используя в своей работе проектную методику, пришла к выводу, что при обобщении, закреплении, а особенно при организации его практического применения, этот метод очень эффективен. Метод проектов также формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения учащихся в целом.

ИКТ – информационно-коммуникативные технологии.

Внедрение образовательных средств ИКТ и их возможностей в организацию обучения в МКШ будет иметь огромное значение для повышения качества образования учащихся. Образовательные средства ИКТ включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимися.

Использование различных образовательных средств ИКТ в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

1. Освоение предметной области на разных уровнях глубины и детальности.
2. Выработка умений и навыков в предметной области.
3. Выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных проблемных ситуациях.
4. Развитие способностей к определенным видам деятельности.
5. Проведение учебно-исследовательских экспериментов.
6. Восстановление знаний, умений и навыков.
7. Контроль и оценивание уровней знаний и умений.

Компьютерные тесты и тестовые задания могут применяться для осуществления различных видов контроля и оценки знаний.

В выборе технологии обучения, прежде всего, следует ориентироваться на принципы учета психолого-педагогических, физиолого-возрастных и других особенностей детей. Внедрение инновационных образовательных технологий не дань моде, а необходимость, продиктованная временем.

В преподавании иностранного языка в м\к школе значительное место занимают образцы. Такая работа обычно начинается с ознакомления детей с книгой, ее структурой, особое внимание следует обратить на справочники и имеющиеся в книге, символы. К работе со словарем и справочниками необходимо приучать учащихся систематически.

Основные требования к самостоятельной работе:

- содержание и характер самостоятельной работы должны определяться содержанием конкретного урока и целью изучаемой темы;
- содержание задания должно быть посильным;
- характер деятельности самостоятельной работы должен быть разнообразен (слуховая, зрительная, двигательная);
- учитель должен предусматривать трудности и постепенное их наращение;
- самостоятельной работе должна предшествовать тщательная подготовка, в которую входят разъяснение цели задания, способов и приемов его выполнения, последовательность действий.

Очень актуальна в малокомплектной сельской школе проблема разного уровня знаний у учащихся, находящихся в одном классе. Одновременно с этим в классах м\к сельских школ можно всегда найти одного или нескольких

учеников с повышенной мотивацией к познанию. Безусловно, оба типа детей требуют от учителя иностранных языков индивидуального или дифференцированного подхода.

Очень часто при обучении иностранному языку в условиях м\к сельской школы допускаются определенные типичные ошибки, которые затем сказываются на процессе обучения и на результативности. Каковы они?

1. Предъявление одинаковых требований ко всем учащимся без учета имеющихся между ними различий.

Это приводит к следующему:

- нарушению доступности изучаемого материала у слабоуспевающих, а отсюда и потеря интереса, мотивации к изучению иностранного языка,

- занижению требований предъявляемых к сильным учащимся . Это ведет к их дезориентации, восприятию предмета как чего-то чрезвычайно легкого, не требующего больших затрат времени и усилий, что в свою очередь не может не сказаться на результативности обучения.

2. Оценивание учащихся по одинаковым критериям (в режиме учета абсолютной успеваемости), при котором не принимается во внимание достижение каждого ученика в заданный момент относительно его прошлого уровня владения соответствующим материалом.

Какие рекомендации по этому поводу следует предложить учителям иностранного языка м\к сельской школы:

1. отбирать или адаптировать материал с учетом уровня учащихся, их возраста и интереса;

2. отбирать задания с выходом на результат (т.е. на проявление умений: составлять план краткого содержания прочитанного, написать письмо, составить вопросы к анкете и т.д.).

Пример:

Сильные Слабые

Чтение текста учебника Чтение упрощенного (сокращенного, адаптированного до уровня восприятия читающих (варианта того же текста

Выполнение заданий на проверку понимания прочитанного Перевод прочитанного

Составление вопросов к теме Составление вопросов по опорам

Образец:

What

Where is there

does John love

live in his living room?

in his study?

to do?

Необходимо составить вопросы:

Где живет С?

Что он любит делать?

Что находится в его гостиной?

Что находится в его кабинете?

Одним из доминирующих видов речевой деятельности в сельской м\к школе является чтение. Это объясняется прежде всего тем, что этот вид речевой деятельности наиболее доступен в условиях м\к средней школы, поскольку :

- чтение - рецептивный вид деятельности, который усваивается намного легче, чем говорение - продуктивный вид деятельности на неродном языке;
 - ученик имеет возможность читать в любое время, в то время как для говорения нужен собеседник (а в сельских м\к школах таким “собеседником” зачастую может выступать только книга), для аудирования - соответствующая литература.
- При обучении чтению в условиях м\к сельской школы учитель иностранного языка должен учитывать оптимальную технологию обучения чтению как слабоуспевающих детей, так и детей, обладающих определенными языковыми способностями, а именно:

Слабые Сильные

1. Выбор материала для чтения следует осуществлять, исходя из интересов и возможностей учащихся:

-короткие тексты любого жанра с более или менее законченной идеей.

1.Предъявлять аутентичный текст. Во время чтения учащиеся могут использовать словари для выяснения значения незнакомого слова

2. Контроль чтения и процесс обсуждения прочитанного возможно осуществлять на родном языке учащихся.

2. Контроль прочитанного можно осуществлять путем обсуждения на иностранном языке, а также с помощью письма на иностранном языке.

Многолетние наблюдения показывают, что уровень языковой и речевой подготовки учащихся м\к школ отстает от уровня подготовки городских школьников. В чем это проявляется:

- учащиеся недостаточно четко воспринимают аутентичную речь на слух;
- часто допускают в речи фонетические, лексические и грамматические ошибки;
- испытывают затруднения во время письменного изложения мысли.

Причины могут быть как объективными, так и субъективными.

Объективные причины:

- недостаточное количество часов, отводимое на изучение иностранного языка;
- недостаточное количество специфических тем для учащихся сельских школ;
- слишком большое внимание, уделяется чтению (что порой связано с отсутствием специалиста);
- неумение обучаемых организовывать при высказывании передаваемую информацию в типичные сообщения на родном языке.

Субъективные причины:

- неумение организовать оптимальное общение на иностранном языке в малочисленных классах;
- нерациональное использование некоторых упражнений, предназначенных для развития навыков говорения;
- неумение “прилаживать” имеющийся арсенал упражнений для оптимального развития навыков говорения;
- неумение должным образом мотивировать учебный процесс по овладению навыками говорения в малочисленных классах;

- неумение надлежащим образом использовать положительные возможности внеклассной работы по иностранному языку для организации успешного общения.

Работа над диалогической речью в малокомплектной сельской школе часто ограничивается простым запоминанием диалога образца без выработки умения переносить усвоенные лексико-грамматические структуры на новые ситуации.

Учителям малокомплектной сельской школы можно рекомендовать при обучении диалогической речи следующий алгоритм:

1. Сначала отбирается речевое клише в соответствии с заданной темой, вокруг которого впоследствии формируется диалог.

Пример: (диалог “В магазине”)

Выражение: “Sorry, I haven’t got any cheese”

записывается на доске, отрабатывается хором и индивидуально.

Однако для того, чтобы использовать это выражение в диалоге, необходимо стимулировать роль покупателя. С этой целью обучаемым можно предложить типичное высказывание покупателя с наполнителями:

A pound of cheese, please

loaf bread

poundbutter

Эти выражения также отрабатываются хором и индивидуально

После этого идет парная работа со сменой ролей, в режимах учитель-класс, ученик-ученик

-A pound of cheese, please

-Sorry I haven’t got any cheese

После этого учащиеся записывают диалоги в тетрадь и отрабатывают их в парах.

Однако в данной ситуации учащиеся всего лишь поочередно играют роли продавца и покупателя, а реальной коммуникации не происходит.

Для того, чтобы создать более естественную коммуникацию следует:

1. Спрогнозировать возможное начало диалога:

Good morning! Can I help you!

How do you do Mr....What can I do for you!

2 . Ввести выражение : “Here you are”, которое мы либо пропускаем в режиме учитель- ученик, либо специально демонстрируем учащимся, указывая на то, что следует говорить, какой должна быть реакция на эту реплику.

3. Снабдить каждого “продавца” и “покупателя” более подробной информацией о той ситуации в которой они находятся, причем эта информация не должна оглашаться до вступления в коммуникативный контакт, содержать элементы непредсказуемости. Эту непредсказуемость можно решить с помощью следующих карточек:

You are the Customer. You want :

- a loaf of bread a pound of cheese
- a loaf of bread
- a pound of butter

You are the Shopkeeper. You have:

- a pound of sugar

- a packet of tea
- a loaf of bread

You haven't got any:

- cheese
- butter
- salt

3. Учащиеся работают в сменных парах

4. на более продвинутом этапе работу можно еще более активизировать и усложнить введением прейскуранта цен и т.д.

- a pound of cheese
- a loaf of bread
- a pound of butter

You are the Shopkeeper. You have

- a loaf of bread
- a pound of sugar
- a packet of tea

You haven't got any

- cheese
- butter
- salt

Использование такого алгоритма будет способствовать формированию у учащихся навыков неподготовленной речи в условиях сельской школы.

В данной статье мы упомянули всего лишь о некоторых приемах работы с учащимися в условиях малокомплектной сельской школы. Очень многое зависит от учителя, его языковой компетенции, знания современной технологии, преподавания иностранного языка. Значительную помощь учителю оказывает УМК иностранных языков ИПКРО, который в течение последних лет учитывает потребности учителей м\к сельских школ при формировании содержания образовательных программ курсов повышения квалификации, организации работы со слушателями курсов. Однако успех к учителю м\к сельской школы придет только в результате совместных усилий деятельности УМК иностранных языков, РМК и главное самого учителя.

В заключении приводятся итоги исследования, а также указываются особенности работы в малокомплектной работе, особенности обучения ИЯ, формулируются выводы и рекомендации.

1. На современном этапе вопросы языкового поликультурного образования являются приоритетными в условиях поликультурной среды и выдвигают триединство «язык - культура - личность» в качестве методологической основы гуманитарного образования. Одним из главных направлений языкового образования в начальной школе является формирование основных черт вторичной языковой личности путем соизучения языка и культур для достижения межкультурного взаимопонимания.

2. Анализ программно-методического обеспечения процесса обучения ИЯ младших школьников позволил утверждать, что формированию

социокультурной компетенции уделяется недостаточно внимания, тогда как ключевым моментом в обучении должны стать знания особенностей родного и иностранного языков, особенностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка (лингвокультуроведческий компонент обучения), представления о национально-культурной специфике речевого поведения (коммуникативно-прагматический компонент) и представления о языке как о ценности культуры (ценностно-ориентационный компонент).

3. Моделируемый процесс обучения ИЯ младших школьников с точки зрения поликультурного подхода призван обеспечить:

– условия для овладения нормами межкультурного общения с учетом планируемого уровня овладения коммуникативными и когнитивными умениями;

– осознание ребенком как себя, так и других в качестве культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур;

– развитие способностей к межкультурному диалогу на соизучаемых языках;

– овладение интегративными когнитивными и коммуникативными умениями использовать соизучаемые языки (родной и иностранный) как средство осознания себя равноправным членом поликультурных сообществ, существующих в современном мире.

4. Критериями развития вторичной языковой личности в процессе обучения ИЯ в условиях поликультурной среды являются: наличие знаний об особенностях родного и иностранного языков, особенностях родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка; наличие представлений о национально-культурной специфике речевого поведения и реализация этих представлений в собственной межкультурной коммуникации; сформированность отношения младших школьников к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре.

5. Реализация методики обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды обеспечила положительный результат благодаря поэтапному достижению поставленной цели.

На первом этапе ставилась цель - формирование мотивации к овладению знаниями особенностей родного и иностранного языков, родной культуры в поликультурной среде и культуры страны изучаемого языка и выявление отношения детей к языку как к ценности, принадлежащей определенной культуре. Доминанта - лингвокультуроведческий компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

На втором этапе формировались обобщенные представления о национально-культурной специфике речевого поведения, которые реализовывались в собственной межкультурной коммуникации. Доминанта - коммуникативно-прагматический компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

Цель третьего этапа - формирование основных черт вторичной языковой личности, способной самостоятельно применять коммуникативные и когнитивные умения в ценностно-ориентационной деятельности и осознавать себя объектом и субъектом поликультурной среды на основе созданной

мотивации к овладению ИЯ и включения элементов проектного метода. Доминанта - ценностно-ориентационный компонент обучения ИЯ младших школьников в условиях поликультурной среды.

Динамика уровней обученности ИЯ младших школьников свидетельствует о том, что предложенная методика обеспечивает их эффективное обучение в условиях поликультурной среды. Дальнейшее исследование должно быть направлено на обеспечение преемственности в развитии вторичной языковой личности в процессе обучения ИЯ в начальной и основной школе.

Использованная литература:

1. Воробьева, Т. И. К вопросу о речевом развитии младших школьников в поликультурной среде / Т. И. Воробьева // Омский научный вестник - 2007. - №3 (55) / Омский гос. пед. ун-т. - Омск, 2007.
2. Ижогина Т. И. Magic English-М.: «Феникс», 2003. - 210 с.
- Шакиров Р.Х., Буркитова А.А., Дудкина О.И. Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство. – Бишкек: «Билим», 2012.
3. Концепция развития малокомплектной школы в Республике Казахстан на 2010-2020 годы// [http:// adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118](http://adilet.zan.kz/kaz/docs/U1000001118)

4. Подзорова С.В. «Современная сельская малокомплектная школа: проблемы и пути их решения ». Научно-методический журнал «Сибирский учитель»- 2008, №3, с.57.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Решение проблем МКШ, <http://vsa.kaznpu.kz/>.
7. Сманов К.Б. "Современные технологии обучения и воспитания в малокомплектной школе", <http://kollegi.kz/>.