

Формирование компетенций речи у детей 9-11 лет в процессе обучения английскому языку через использование технологии сюжетно-игрового интенсива

Наталия Ивановна Евтушенко

Старший преподаватель кафедры Лингвистики и переводоведения

Приазовский государственный технический университет

Мариуполь, Россия

lyovikevtushenko@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.09.2024

Принята 26.10.2024

Опубликована 30.11.2024

УДК 372.881.1-053.4:811.111

DOI 10.25726/12751-4295-5012-I

EDN VRNMVU

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические основы использования технологии сюжетно-игрового интенсива и особенности его использования для формирования компетенций речи у детей 9-11 лет в процессе обучения английскому языку. Изучение наработок по использованию игр в учебном процессе младшей школы позволило нам сформулировать теоретические основы использования технологии сюжетных игр, определить их место в общей классификации игровых форм организации учебной деятельности, в частности, в процессе обучения английскому языку, и выработать авторское определение термина «сюжетно-игровой интенсив». Интеракции реализуются в коммуникативных ситуациях, что создает основу для применения детьми компетенций, приобретенных ими в течение их предыдущего жизненного и познавательно-развивающего опыта, и способствует дальнейшему развитию компетенций. Игра, основанная на сюжете, включает в себя такие элементы, как: игровое проектирование, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, дискуссию. Сюжет и игра являются не только одними из оптимальных способов для детей, и особенно младшего школьного возраста, изучать язык, но и помогает школьникам понять социально-культурные аспекты и контекст, который создает основу для взаимодействия детей в приближенном к реальной жизни общении, поскольку носит коллективный характер. Среди особенностей использования технологии (учебной модели) автор выделяет ее компетентностно-ориентированный характер, гибкость и соответствие психологическим характеристикам детей указанного возраста.

Ключевые слова

технологии, компетенции речи, английский язык, сюжетные игры, сюжетно-игровой интенсив, младшая школа.

Введение

Речь ребенка педагогическая наука рассматривает как набор адекватно и уместно применяемых ребенком лексических, фонетических, грамматических, диалогических и коммуникативных средств с целью познания мира и основой для его умственного развития (третий период по Пиаже) и воспитания (Богомазова, 2010). Принимая во внимание указанное, вполне логичным является тот факт, что формирование компетенций речи как родной, так и иностранной (английской, в частности) у детей

младшего школьного возраста рассматривается педагогами как потенциал для развития ребенка, который познает окружающий мир и самого себя. И именно навыки речи обеспечивают широкие возможности для развития ребенка в этом возрасте как активного субъекта, приобретающего собственный жизненный опыт. Поэтому актуальность приобретает выбор оптимальных педагогических методов, приемов и технологий для реализации задачи формирования компетенций речи у детей 9-11 лет, и на английском языке, в частности.

Обоснование преимуществ и возможностей использования технологий и средств обучения при формировании ключевых компетенций у учащихся младшей школы исследовались в научных трудах О. Бигич, Дж. Брустер, Г. Эллис, Д. Гирард, Н. Гальсковой, О. Котенко, О. Негневицкой, В. Редько, Ю. Федусенко. Эффективность применения тех или иных технологий к обучению иностранному языку детей младшего школьного возраста исследовали Э. Берн, Л. Выготский, В. Гатальская, И. Зимняя, Р. Роджерс, Т. Сахарова и др. Однако, мы обнаружили недостаточную разработанность формирования компетенций речи у детей младшего школьного возраста в процессе обучения английскому языку через использование технологии сюжетно-игрового интенсива (story-through-game-based intensive).

Поэтому целью нашей статьи является рассмотреть теоретические основы указанного подхода и особенности его использования для формирования компетенций речи у детей 9-11 лет в процессе обучения английскому языку.

Материалы и методы исследования

Проанализировав интерпретации понятия «дидактическая игра», мы выяснили, что в педагогических источниках есть определенные различия в толкованиях этого термина. Так, М. Короткова считает, что дидактическая игра является игрой по правилам, которые подчинены достижению прогнозируемого игрового результата. М. Гончаров, Т. Ладивир, М. Лисина, В. Семенов, В. Сушко, Н. Филатова определяют сущность дидактической игры как форму общения, Л. Выготский и Д. Эльконин – как форму деятельности, П. Каптерев, Е. Покровский, С. Рубинштейн, И. Сикорский, А. Смирнов – как форму умственного развития. Польский педагог-ученый В. Оконь типологизировал дидактическую игру как метод самостоятельного овладения знаниями через решение проблемных задач и основанный на творческой познавательной активности во время их решения.

Осуществив изучение определений термина «дидактическая игра» и классификаций дидактических игр, мы выработали наше собственное определение термина «сюжетно-игровой интенсив». Итак, в данном исследовании под понятием «сюжетно-игровой интенсив» мы будем понимать компетентно-ориентированную технологию (учебную модель), которая базируется на создании англоязычного контекста для развития компетенций речи младших школьников, и которая, через индивидуальную деятельность или групповую и коллективную коммуникацию, реализует сотрудничество и стимулирует лидерство и творчество, обеспечивает развитие критического мышления и способствует межкультурному взаимопониманию.

Таким образом, изучение наработок по использованию игр в учебном процессе младшей школы позволило нам сформулировать теоретические основы использования технологии сюжетных игр, определить их место в общей классификации игровых форм организации учебной деятельности, в частности английского языка, и выработать авторское определение термина «сюжетно-игровой интенсив».

Результаты и обсуждение

Исследуем теоретические основы использования технологии сюжетно-игрового интенсива. По нашему опыту, учителя английского языка общеобразовательных школ в большинстве случаев строят процесс преподавания английского языка как второго языка на использовании, а по сути, изучении, учебных пособий. Но часто такой подход не обеспечивает реализацию установленных целей. История (сюжет) и игра являются, по нашему мнению, не только одними из оптимальных способов для детей, и особенно младшего школьного возраста, изучать язык, но и помогает школьникам понять социально-культурные аспекты и контекст, который создает основу для взаимодействия детей в приближенном к

реальной жизни общении, поскольку носит коллективный характер. Такой подход смещает акцент с изучения учениками лингвистических элементов языка, то есть запоминания грамматических правил и лексического материала, в сторону деятельности (*learning by doing, performing fairy tale characters*), совместного взаимодействия (*communicative approach*) и решения определенных коммуникативных задач (*task-based approach*) (Мышкова, 2016).

Сейчас педагогическая наука различает творческие игры с такими их видами как: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, театрализованные, конструктивно-строительные, игры с элементами труда и художественно-творческой деятельности, игры-фантазирования и игры по правилам - такие как: дидактические (игры-эстафеты, игры с предметами, сюжетные игры (по характеру игровых действий), познавательные (по характеру педагогического процесса), интеллектуальные (загадки, ребусы, кроссворды, криптограммы и т.д.) и компьютерные игры (по виду игровой среды) (Кучинская, 2018). Исходя из такой классификации, сюжетная игра является видом дидактической игры, которая в свою очередь рассматривается как форма воспроизведения наглядного и социального содержания жизнедеятельности и моделирования систем отношений. Мы выяснили, что игра, основанная на сюжете, включает в себя такие элементы, как: игровое проектирование, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, дискуссию и т.д. (Врублевская, 2009).

Теперь рассмотрим особенности использования сюжетно-игрового интенсива для формирования компетенций речи у детей 9-11 лет в процессе обучения английскому языку. Отметим, что такая учебная модель является компетентностно-ориентированной и строится на принципе концентричности содержания и имеет целью комплексную реализацию воспитательных и учебных задач по иностранному языку с постепенным усложнением на каждом этапе изучения дисциплины. Ведущее место в системе организации деятельности школьников указанного возраста занимают словесные, практические и наглядные методы и приемы. Использование словесных методов предусматривает такие речевые виды деятельности (описание, рассказ); практические методы (упражнения, игры, простые опыты и моделирование); наглядные методы (наблюдение и демонстрация) (Brewster, 2002).

Такая учебная модель является достаточно адаптивной, то есть может дополняться или уплотняться учителем, учитывая предыдущий опыт детей в изучении иностранного (английского) языка, что актуально для разновозрастных групп детей. Попутно, учитель может увеличивать или уменьшать объем речевых образцов и лексических единиц для активного и пассивного речевого минимума учитывая успехи школьников 9-11 лет в освоении учебного материала (Талызина, 2024).

Учебную модель формируют сюжетные блоки, каждый из которых включает: элементы игровой деятельности (предметно-манипулятивных, имитационных (сюжетно-ролевых), конструктивных и режиссерских (комбинационных) игр; подготовку детьми (самостоятельно или в сопровождении учителя) мини-проектов; англоязычных решений (Авдулова, 2009).

Лексический запас учащихся формируется поэтапно: введение, отработка, а затем применение в контексте определенной ситуации. Для формирования фонетических навыков учитель использует фонетические зарядки (игры), которые проводятся в форме звуковой имитационной игры. Что касается грамматической составляющей, то этот аспект реализуется через введение и ситуативной тренировки речевых образцов, которые употребляются функционально, для высказывания коммуникативных намерений школьника.

Система речевых упражнений и заданий является циклической и включает три учебных этапа: I этап – презентация нового материала (первичное ознакомление), II этап – более глубокое изучение речевого материала (тренировка в коммуникации), III – закрепление и совершенствование знаний и навыков (разговорная практика с использованием нового материала). Такая система соответствует диагностически-подготовительному, содержательно-процессуальному и контрольно-корректирующему этапам организации учебной деятельности школьников младшего возраста (Mattheoudakis, 2007).

Ключевым в указанной учебной модели – сюжетно-игровой интенсив – является функциональный подход к обучению языковых и речевых явлений, которые подаются в их функционировании в связном высказывании и в связях и взаимодействии с определенными элементами

языковой системы. Реализация такой учебной модели организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста по английскому языку дает возможность:

- нивелировать, или свести к минимуму, механическое повторение и механическое запоминание учебного материала и делает его коммуникативно оправданным;
- комбинировать различные формы организации учебной деятельности детей в процессе изучения английского языка в условиях школьного учреждения;
- объединить иностранный язык со специфически детскими видами деятельности (игровой, двигательной, познавательной и т.д.) и жизнедеятельностью в целом;
- обогатить смоделированную англоязычную среду характерными для школьников 9-11 лет видами деятельности с акцентом на доминирующую роль речи, то есть на практическом применении;
- конвертировать методы личностно-ориентированного развития ребенка с оптимальными приемами и средствами коммуникативного метода обучения иностранному языку.

Модель предусматривает введение и освоение учебного материала в виде моноциклов, в которых речевой контент сюжетных блоков постоянно повторяются и модифицируется, благодаря чему обеспечивается расширение «оборота спирали» учебно-развивающего цикла: он включает как усвоенное ранее и то, что осваивается на конкретном этапе (Князев, 2005).

Формирование речевых навыков осуществляется в два этапа: аналитико-синтетический и автоматизации. В отличие от первого этапа, где действия выполняются медленно и нередко сопровождаются ошибками, второй этап предполагает использование определенных речевых «ключей», и благодаря этому, упражнения выполняются легко, быстро, точно и часто интуитивно. «Золотое правило» формирования навыков предусматривает такую последовательность: сначала – правильность действий, затем – темп, после достижения необходимого темпа – усложнение условий упражнения.

Подчеркнем, что успех формирования навыков зависит в значительной степени от отношения детей этого возраста к практическому овладению языком и связанной с этим их активности.

В основу предложенной нами модели учебной деятельности детей младшего школьного возраста иностранного языка положены имитация и многократное воспроизведение специально отобранных речевых моделей при максимальном использовании различных средств наглядности с широким применением игр и различных ситуаций. На основе имитации усваивается произношение английских звуков, интонация предложения, ударение. В тех случаях, когда отдельные звуки вызывают у детей определенные трудности (напр. /t/, /d/, /w/, /æ/ и т.п.), даются дополнительные фонетические упражнения, построенные не на изолированных звуках, а на специально подобранных стихах, в которых акцентируются определенные звуки и звукосочетания. В работе над такими специфическими звуками, как /ə/, /θ/, /ŋ/, кроме упражнений в звукосочетании, требуются элементарные объяснения произношения изолированных звуков.

Таким образом, некоторые звуки дополнительно прорабатываются в специальных фонетических упражнениях, однако последние не охватывают всей системы звуков английского языка и даются в основном на начальном этапе обучения, а в последующей работе лишь по мере того, как возникают трудности. Для того, чтобы не перегружать детей и не ослабить их интереса к занятиям, фонетические упражнения проводятся по мере необходимости. При этом новые лексические единицы вводятся в речь не изолированно, а в предложениях или словосочетаниях-моделях. Демонстрация или выполнение определенного действия над предметом привлекает внимание детей к нужному слову и способствует его правильной семантизации.

Чтобы облегчить восприятие новых слов, учитель акцентирует на них внимание и повторяет их с детьми несколько раз, после чего работа над словом снова ведется в предложениях. Дети усваивают предложения-модели в результате многократного повторения их в различных контекстных ситуациях.

Далее, по мере усвоения детьми той или иной модели, в высказывание вводятся новые лексические образцы с последующей заменой отдельных элементов указанной модели с тем, чтобы дети лучше усвоили значение того или иного компонента и могли бы в целом комплексе высказывания отличать его части. Например, сначала изучается предложение I (can) see a doll, в котором постепенно заменяется последнее слово (I (can) see a fox, frog и т.д.). Далее эта модель расширяется введением

прилагательного (I (can) see a little (big) doll; I (can) see a little (big) frog и т.д.). Затем вводится словосочетание on the table (I (can) see a little doll (fox, etc.) on the table). После этого в словосочетании on the table заменяется существительное (on the box, on the chair, on the floor и т.д.). В последующих занятиях в эту же модель постепенно включаются новые предлоги (I (can) see a big doll in (on, under) the box; I (can) see a little frog on (under) the chair). Через некоторое время из этих компонентов складывается новая грамматическая модель The doll is on the table, над которой так же ведется работа по выделению и замещению компонентов на лексическом материале разных тем.

Стоит также отметить, что целесообразным является, чтобы новая речевая модель по возможности сначала воспринималась детьми на слух и только после этого вводилась в речь детей. Кроме этого, в некоторых случаях стихи тоже являются подготовительным этапом для работы над новыми речевыми моделями. Так, предложение «I can see...» может изучаться детьми в составе стихотворения «I Have Two Eyes», а затем активизируется в речи с помощью упражнения с замещением одного из компонентов стихотворения. Постепенно дети начинают употреблять указанный речевой образец в своей речи как ответ на вопрос педагога «What can you see on the table (in the room и т.д.)?» Также через упражнение со стихотворными формами вводятся речевые образцы с глаголом to have и некоторые другие.

Для выработки и автоматизации речевых навыков учителю рекомендуются использование специальных упражнений разного типа, которые обеспечивают необходимое повторение моделей с различной лексической нагрузкой в определенной последовательности. Для обеспечения многократного повторения материала все занятия должны быть взаимосвязаны между собой, что позволяет концентрически повторять речевые образцы и постепенно расширять лексико-фразеологический и грамматический материал каждой темы.

Таким образом, наряду с повторением образовательного материала в рамках одного занятия проводится систематическое повторение изученных тем в течение всего года. Речевой материал повторяется в последовательном ряде занятий сначала несколько раз подряд в той же самой форме, в которой он был представлен, а далее с интервалом в несколько занятий с некоторым расширением словаря темы, когда в освоенную модель включаются новые слова или выражения. Повторение имеет место и после более длительного интервала в работе над новыми речевыми конструкциями, которые подаются на хорошо знакомом детям лексическом материале.

На занятиях должны широко использоваться различные средства наглядности. Игрушки, посуда, предметы окружающей обстановки создают необходимые условия для того, чтобы занятия проводились на иностранном языке. Перевод на родной язык может выступать как средство семантизации при введении нового материала, для уточнения и закрепления представленных слов и выражений. На начальном этапе у учителя может возникнуть необходимость дублировать обращения и распоряжения – среди них такие как: Come up! Be quick! Join hands! Let us have some fun! etc - на родном языке до тех пор, пока дети не привыкнут воспринимать их без перевода.

Мы разработали конструктор организации и наполнения занятия в соответствии с предложенной нами учебной моделью сюжетно-игрового интенсифика (рис. 1).



Рисунок 1. Конструктор занятия в соответствии с учебной моделью сюжетно-игрового интенсива.

Также мы разработали пример плана-конспекта учебного занятия – сюжетный блок: «Идем на пикник» со следующим наполнением для отработки звуков: /h/, /p/, /k/, /æ/, /e/. Занятие представлено в таблице.

Таблица. Пример наполнения занятия «Идем на пикник» для отработки звуков /h/, /p/, /k/, /æ/, /e/

Задачи и сценарий	Речевой материал
Введение школьников в сюжет занятия.	
Добрый день, дети! Сегодня мы с вами отправляемся на пикник. Джек и Сью также идут с нами на пикник. Дети, а что самое важное на пикнике? (Дети должны предложить несколько ответов) Молодцы! Самое важное на пикнике – хорошее настроение. Джек и Сью хотят узнать, хорошее ли у вас настроение и готовы ли вы к пикнику?	T.: Good morning, kids! Jack/Sue: Hello, Kolya! (Good morning, Kolya!) How are you? Ch: I'm fine! (OK, awesome!)
Давайте соберем корзину для пикника. Положим в нашу корзинку фрукты, овощи, еду и напитки. (Учитель показывает детям картинки и спрашивает всех детей и каждого отдельно о том, возьмем ли мы то или иное на пикник). Варианты ответов: fruit and berries: apples, bananas, cherries, strawberries, oranges, pears, grapes (фрукты и овощи: яблоки, бананы, вишни, клубника, апельсины, груши, виноград)	T.: What shall we put in a basket for our picnic? We put bread in our basket. We put eggs in our basket. We put water in our basket.

sandwiches: with cheese and tomato, ham, turkey (бутерброды с сыром и помидором, ветчиной, индейкой) juice: orange, apple, cherry (сок: апельсиновый, яблочный, вишневый) vegetables: tomatoes, cucumbers, bell peppers (овощи: помидоры, огурцы, перец болгарский) food: meat for barbecue (мясо для шашлыка) chicken (курица) salad (салат) напитки: juice, water, cola, Fanta, etc.	Sentence Pattern: We put _____ in our basket.
Мы будем ехать на пикник на автобусе. Ну что, мы готовы отправляться на пикник? (Дети отвечают «Да»!)	
Тогда поехали. Чтобы было веселее, давайте споем песенку.	
Повторение и закрепление ранее изученного материала. Тренировка его контекстуального использования.	
(Дети поют песенку и выполняют движения: Sesame Street – The Ladybugs' Picnic. https://www.youtube.com/watch?v=Xr8vUTm64h0 На определенном моменте песни появляется «полицейский» (педагог или его ассистент, одетый в полицейскую фуражку / форму), показывает дорожные знаки или цвета светофора, которые были введены ранее, и дети выполняют требования знака).	
Вот мы и приехали на пикник. Давайте посмотрим, что есть вокруг этого места. Что вы видите вокруг? (Учитель показывает картинки и вводит новые слова: river, lake, glade, forest/wood, trees, grass, etc.)	T.: river, lake, glade, forest/wood, trees, grass, etc.
Дети, мы долго путешествовали и вы, наверное, проголодались. Джек и Сью хотят вас накормить. Давайте распакуем нашу корзину и накроем поляну (Учитель «выкладывает», называя по очереди овощи, фрукты, еду и напитки). Учитель: Джек и Сью, всех накормили? Дети: Да! Учитель: Теперь можно поиграть.	Jack/Sue: Kolya, what would you like to eat/drink? Kolya: Thank you! Jack/Sue: Not at all!
Игра: «Прыжки с кучки на кучку» (Дети должны допрыгать до определенной точки. Несколько детей прыгают, а другие считают: один, два, три, четыре и т.д.)	Ch.: one, two, three, four, etc.
Игра «Going on a picnic» Game – Игра «Идем на пикник» В игре принимают участие минимум 2 игроков. Один игрок (ведущий) загадывает определенную вещь, которую можно взять на пикник, но не говорит о ней другим игрокам. Вещи можно загадывать по определенной закономерности (признаку): цвета, формы, категории продуктов и др.)	T.: Only things you can eat can go on the picnic (apples, oranges, pancakes).

Only things you can eat can go on the picnic (apples, oranges, pancakes) (берем на пикник только то, что можем есть). Другие игроки, путем проб и ошибок, должны отгадать закономерность (учитель объясняет игру на примерах). Например, ведущий загадывает: Only yellow things can go on the picnic (бананы, солнце, одуванчики и т.д.). Только желтые вещи можно взять с собой на пикник (бананы, солнце, одуванчик и др.).	T.: Only yellow things can go on the picnic (bananas, the sun, dandelions, etc.). T.: I'm going on a picnic and I'm bringing bananas, and I can go.
После этого ведущий начинает игру - говорит первую фразу о том, что можно брать с собой на пикник, которая начинается соответственно загаданной закономерности, например: I'm going on a picnic and I'm bringing bananas, and I can go (Я еду на пикник и беру с собой бананы и тогда я могу отправляться). Далее следующий игрок говорит свое предложение о том, что можно взять с собой, например: I'm going on a picnic and I'm bringing grapes? (Я беру с собой виноград – это если ребенок подумал, что признак – это фрукты). Поскольку загаданный признак – это желтый цвет вещей, которые можно взять на пикник, то ведущий грустно качает головой, чтобы показать несогласие: You can't go (Ты не сможешь пойти). Теперь ведущий снова говорит: I'm going on a picnic and I'm bringing the sun, and I can go (Я еду на пикник и беру с собой солнце, и я могу отправляться). И снова другой игрок пытается отгадать, что же можно взять с собой и так до тех пор, пока не поймет логику. Затем можно поменяться ролями. Кстати, ведущему разрешается говорить как «правильные» вещи, так и «неправильные», но в этом случае игрок меняет конец фразы на I can't go, например: Я собираюсь на пикник и принесу помидоры, а я не могу пойти. Педагог может адаптировать эту игру к разным возрастам – загадывать более легкий признак и более сложный признак (например, можно брать только те вещи, название которых начинается со звука, на который начинается имя моей мамы).	T.: I'm going on a picnic and I'm bringing grapes? T.: You can't go. T.: I'm going on a picnic and I'm bringing the sun, and I can go. T.: I can't go, I'm going on a picnic and I'm bringing tomatoes, and I can't go.
Уже время завершать наш пикник и возвращаться домой. Давайте положим в корзину те продукты, которые мы не съели. (Дети, в сопровождении учителя, называют и складывают продукты в корзину). Дети поют песню: Sesame Street – The Ladybugs' Picnic.	

Научить детей видеть результат их деятельности.	
Наконец-то мы дома. Джеку и Сью очень понравился пикник. А вам он понравился, дети? Хорошо. Джек и Сью хочет с вами попрощаться.	Jack/Sue: See you soon, Sasha! See you later, Kolya! Have a nice day, Valya! Bye-bye, everybody!

Для определения сформированности компетенций после завершения освоения каждого сюжетного блока используются текущие и итоговые диагностические мероприятия в формате собеседования с ребенком как отдельно, так и в группе по предложенным ситуациям или в форме игры, например, «представление» проекта иностранным гостям или пришельцам с другой дружественной планеты. Кроме этого, по завершению определенного цикла программы с целью повышения объективности мониторинга сформированности компетенций диагностические мероприятия могут проводиться в формате «peer-review» или «peer observation» (то есть, собеседование проводится с привлечением педагога-ассистента, переодетого в сказочного персонажа, с которым дети еще не встречались в данных сюжетных блоках). Итоговый контроль (по завершению полугодия) может, также, осуществляться в формате англоязычного праздника или развлечения для родителей и сверстников.

Итак, предложенная нами технология (учебная модель) обеспечивает развитие у детей общих умений и элементарных речевых навыков владения английским языком, которые необходимы для их социализации в среде сверстников, для ситуаций, входящих в круг интересов младших школьников.

Привлекая детей к интеракциям, которые реализуются в коммуникативных ситуациях, учитель создает основу для применения детьми компетенций, приобретенных ими в течение их предыдущего жизненного и познавательно-развивающего опыта, и способствует дальнейшему развитию компетенций.

Заключение

Вышеизложенное дает нам основание для перечисленных ниже обобщений:

- сюжетно-игровой интенсив соответствует психологическим возрастным особенностям младших школьников и может обеспечить не только развитие речевых навыков, но и навыки командного взаимодействия, критического мышления и межкультурной толерантности.
- такая учебная модель является компетентностно-ориентированной, отличается гибкостью и позволяет мотивированное изучение языковых и речевых явлений.

Актуальным вопросом остается разработка учебно-методического сопровождения внедрения технологии (учебной модели) сюжетно-игрового интенсива для формирования компетенций речи у детей 9-11 лет в процессе обучения английскому языку.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Психология игры. Современный подход. М.: Академия, 2009, 203 с.
2. Богомазова В.Н. Формирование навыков речевой компетенции // Немецкий язык в школе. 2010. № 3. С. 5-9
3. Врублевская Л.В. Методические разработки «Игры на уроках английского языка» // Английский язык и литература. 2009. №19-21. С. 63-64
4. Князев А.М. Основы активно-игрового обучения. М.: Просвещение, 2005, 164 с.
5. Куликов Н.Д., Спасова Н.А., Степанова В.А. Интерактивное обучение: дидактические игры для младших школьников. // Молодой ученый. 2024. № 9(508). С. 192-196.
6. Кучинская М.А. Дидактические игры и интерактивные упражнения как действенное средство развития инновационной личности младших школьников // Сайт vseosvita.ua. 2018. <https://vseosvita.ua/library/didakticni-igri-ta-interaktivni-vpravi-ak-dijovij-zasib-rozvitku-innovacijnoi-osobistosti-molodsih-skolariv-4370.html>
7. Мышкова И.В., Савлук Г.И., Ножовник О.М. Английский язык для детей в возрасте от 3 до 6 лет: парциальная образовательная программа. Под ред. О.В. Низковской. Киев: Университет экономики и права «КРОК», 2016. С. 7.

8. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учебное пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024. 174 с.
9. Brewster J., Ellis G., Girard D. The primary English teacher's guide. 2nd ed. L: Penguin, 2002. 283 p.
10. Mattheoudakis M., Dvorakova K., Lang K. Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three european countries. Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. Eds. by M. Nikolov, J.M. Djigunovic, M. Mattheoudakis, G. Lundberg, N. Flansgan. Graz; Strasbourg: European Centre for Modern Languages; Council of Europe Publishing, 2007. pp. 59-76.

Formation of speech competencies in children aged 9-11 years in the process of learning English through the use of story-game intensive technology

Natalia I. Yevtushenko

Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Translation Studies
Azov State Technical University
Mariupol, Russia
lyovikevtushenko@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.09.2024

Accepted 26.10.2024

Published 30.11.2024

UDC 372.881.1-053.4:811.111

DOI 10.25726/12751-4295-5012-I

EDN VRNMVU

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article discusses the theoretical foundations of the use of story-game intensive technology and the features of its use for the formation of speech competencies in children aged 9-11 years in the process of learning English. Studying developments on the use of games in the elementary school educational process allowed us to formulate the theoretical foundations of the use of story game technology, determine their place in the general classification of game forms of educational activities, in particular, in the process of teaching English, and develop an author's definition of the term «story-game intensive». Interactions are implemented in communicative situations, which creates the basis for children to apply the competencies they acquired during their previous life and cognitive development experience, and contributes to the further development of competencies. The story-based game includes elements such as game design, simulation training, role-playing, and discussion. The plot and the game are not only one of the optimal ways for children, and especially of primary school age, to learn a language, but also helps students understand socio-cultural aspects and context, which creates the basis for children's interaction in close to real-life communication, since it is of a collective nature. Among the features of using technology (educational model), the author highlights its competence-oriented nature, flexibility and compliance with the psychological characteristics of children of the specified age.

Keywords

technologies, speech competencies, English, story games, story-game intensive, junior school.

References

1. Avdulova T.P. Psychology of the game. A modern approach. M.: Academy, 2009, 203 p.
2. Bogomazova V.N. Formation of speech competence skills // German language at school. 2010. № 3. pp. 5-9
3. Vrublevskaya L.V. Methodological developments of «Games in English lessons» // English language and literature. 2009. № 19-21. pp. 63-64
4. Knyazev A.M. Fundamentals of active-game learning. Moscow: Prosveshchenie, 2005, 164 p.
5. Kulikov N.D., Spasova N.A., Stepanova V.A. Interactive learning: didactic games for younger schoolchildren. // Young scientist. 2024. № 9(508). pp. 192-196.
6. Kuchinskaya M.A. Didactic games and interactive exercises as an effective means of developing the innovative personality of younger schoolchildren // Website vseosvita.ua. 2018. <https://vseosvita.ua/library/didakticni-igri-ta-interaktivni-vpravi-ak-dijovij-zasib-rozvitku-innovacijnoi-osobistosti-molodshih-skolariv-4370.html>
7. Myshkova I.V., Savluk G.I., Nozhovnik O.M. English for children aged 3 to 6 years: a partial educational program. Ed. by O.V. Nizkovskaya. Kyiv: University of Economics and Law «KROK», 2016. p. 7.
8. Talyzina N.F. Psychology of primary school children: formation of cognitive activity of younger schoolchildren: a textbook for second. voc. ed. 2nd ed., revised and additional M.: Yurait, 2024. 174 p.
9. Brewster J., Ellis G., Girard D. The primary English teacher's guide. 2nd ed. L: Penguin, 2002. 283 p.
10. Mattheoudakis M., Dvorakova K., Lang K. Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three european countries. Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials. Eds. by M. Nikolov, J.M. Djigunovic, M. Mattheoudakis, G. Lundberg, N. Flansgan. Graz; Strasbourg: European Centre for Modern Languages; Council of Europe Publishing, 2007. pp. 59-76.