

Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»



**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА**

*Материалы*

*X Всероссийской научно-практической конференции*

*Красноярск, 6–7 декабря 2021 г.*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА**

*Материалы  
X Всероссийской научно-практической конференции*

*Красноярск, 6–7 декабря 2021 г.*

Красноярск  
2022

ББК 81.2 Нем  
Т 338

**Редакционная коллегия:**

*И.А. Майер* (отв. ред.)

*Ю.В. Лукиных* (ред. англ. яз.)

*И.П. Селезнева*

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 6–7 декабря 2021 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – 196 с.

ISBN 978-5-00102-550-4

Представлены научные и методические статьи ученых, учителей-практиков, студентов, магистрантов России. Тематика статей раскрывает традиционные и инновационные подходы к решению актуальных задач методики преподавания иностранных языков.

ББК 81.2 Нем

ISBN 978-5-00102-550-4

(Международный научно-образовательный форум  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

<i>Андреева Е.В., Лукиных Ю.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «КВИЗ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <i>Andreeva E.V., Lukinykh Yu.V.</i> USING “QUIZ” GAMING METHOD FOR STUDENTS’ SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS .....	10
<i>Бабак Т.П., Решина В.Ю.</i> ПОСТКРОССИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-го КЛАССА <i>Babak T.P., Reshina V.Yu.</i> POSTCROSSING AS A TOOL FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE 8 <sup>TH</sup> GRADE STUDENTS .....	17
<i>Битнер М.А., Готунова А.А.</i> ДИАГНОСТИКА УМЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-го КЛАССА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <i>Bitner M.A., Gotunova A.A.</i> DIAGNOSTICS OF CULTURAL MEDIATION SKILLS OF THE 9 <sup>TH</sup> GRADE STUDENTS AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON.....	21
<i>Васько П.О., Таранчук Е.А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА <i>Vasko P.O., Taranchuk E.A.</i> INTEGRATION OF AUTHENTIC TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING BACHELORS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO DEVELOP THEIR SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TERMS OF LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH .....	30

<b>Галинская Т.Н.</b> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА <b>Galinskaiya T.N.</b> RESEARCH ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER .....	39
<b>Горбань В.В., Насырова А.А., Исаева Т.Б.</b> РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ГИБРИДНОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ <b>Gorban V.V., Nasyrova A.A., Isaeva T.B.</b> DEVELOPMENT OF REGIONAL PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE BASED ON THE HYBRID LEARNING FORMAT .....	48
<b>Давыдова А.В., Майер И.А.</b> ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ <b>Davydova A.V., Mayer I.A.</b> INTERNET-PLATFORM AS A WAY TO ORGANIZE AN ENGLISH LESSON IN TERMS OF DISTANCE LEARNING .....	56
<b>Зыкова А.А., Майер И.А.</b> РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-го КЛАССА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ВИКТОРИНЫ В ПРИЛОЖЕНИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ «КАНООТ!» <b>Zykova A.A., Mayer I.A.</b> SOCIOCULTURAL COMPETENCE COGNITIVE ASPECT DEVELOPMENT OF THE 5 <sup>TH</sup> GRADE STUDENTS AT THE GERMAN LESSONS BY MEANS OF QUIZ IN THE APPLICATION FOR CREATING EDUCATIONAL PROJECTS “КАНООТ” .....	61
<b>Казыдуб Н.Н.</b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ <b>Kazydub N.N.</b> INTERPRETING CULTURAL CODES IN BILINGUAL ENVIRONMENT: LINGUADIDACTIC ASPECT.....	71

<b>Кламер И.Е.</b> ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ <b>Кlamer I.E.</b> MEDIA COMPETENCE DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES STUDENTS.....	81
<b>Клочко А.А., Таранчук Е.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <b>Klochko A.A., Taranchuk E.A.</b> FORMATION OF COMPENSATORY SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL .....	87
<b>Колмакова М.В., Михайлова В.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КУРСОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛЕКСИКОЛОГИЯ» <b>Kolmakova M.V., Mikhailova V.V.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT OF CADETS DURING THE COURSE RESEARCH ON DISCIPLINE “LEXICOLOGY” .....	93
<b>Корягин А.А., Таранчук Е.А.</b> КОМПЬЮТЕРНЫЙ ТРЕНИНГ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ <b>Koryagin A.A., Taranchuk E.A.</b> COMPUTER TRAINING IN SPEECH SKILLS DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: ON THE PROSPECTS OF COMPUTER PROGRAMS APPLICATION IN HIGHER EDUCATION .....	101
<b>Кофман Е.П., Дорошенко Е.Е.</b> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ) <b>Kofman E.P., Doroshenko E.E.</b> TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) .....	110

<b><i>Кофман Е.П., Силичев В.В.</i></b> РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ЛАТИНСКИХ АФФИКСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ <b><i>Kofman E.P., Silichev V.V.</i></b> ROLE OF STUDYING LATIN AFFIXES IN THE FORMATION OF A MULTICULTURAL LINGUISTIC PERSONALITY .....	114
<b><i>Кузнецова М.В., Колесникова А.С.</i></b> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ <b><i>Kuznetsova M.V., Kolesnikova A.S.</i></b> DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS: THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS .....	121
<b><i>Леонтьева П.С., Ляхова Н.В.</i></b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ЛОГИКЕ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ <b><i>Leontyeva P.S., Lyakhova N.V.</i></b> IMPROVING THE SKILLS OF MONOLOGUE UTTERANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE LOGIC OF THE THIRD- GENERATION FEDERAL STATE EDUCATION STANDARD .....	131
<b><i>Лопухина В.А., Майер И.А.</i></b> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР <b><i>Lorukhina V.A., Mayer I.A.</i></b> DEVELOPMENT OF ENGLISH-SPEAKING SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH THE USE OF DIDACTIC GAMES.....	138
<b><i>Плаксина Е.А.</i></b> ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ С ИНОЯЗЫЧНЫМИ МЕДИАТЕКСТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ) <b><i>Plaksina E.A.</i></b> TEACHING INTERPRETATION OF FOREIGN LANGUAGE MEDIA TEXTS (BASED ON PROFESSIONAL COMMUNITIES' BLOGS) .....	145

<b><i>Сачкова А.В., Таранчук Е.А.</i></b> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ TASK-BASED LEARNING НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В 6-м КЛАССЕ С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ <b><i>Sachkova A.V., Taranchuk E.A.</i></b> REALISATION OF TASK-BASED LEARNING TECHNOLOGY AT THE GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE 6 <sup>TH</sup> GRADE WITH AUTHENTIC MATERIALS .....	157
<b><i>Тимошева А.Б.</i></b> АКСИОСФЕРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ <b><i>Timosheva A.B.</i></b> AXIOSPHERE OF EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	165
<b><i>Чернова А.О., Лукиных Ю.В.</i></b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <b><i>Chernova A.O., Lukinykh Yu.V.</i></b> USING THEATRICAL PEDAGOGY ELEMENTS IN TEACHING ORAL SPEECH AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ....	173
<b><i>Шкредова Е.О., Таранчук Е.А.</i></b> РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ СТРАТЕГИАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ <b><i>Shkredova E.O., Taranchuk E.A.</i></b> DEVELOPMENT OF META-SUBJECT SKILLS AND ABILITIES THROUGH A STRATEGIC APPROACH TO TEACHING SEMANTIC READING .....	179
<b><i>Щелкунова С.В., Смирнова А.В.</i></b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ <b><i>Shchelkunova S.V., Smirnova A.V.</i></b> STUDENTS' PROJECT ACTIVITY WITH THE ELEMENTS OF BLENDED LEARNING AT THE ENGLISH LESSON IN THE 8 <sup>TH</sup> GRADE.....	186
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	192

## **Дорогие друзья, уважаемые коллеги!**

Благодарим вас за участие в X Всероссийской научно-практической конференции «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (6–7 декабря 2021 г.), организованной ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» на базе факультета иностранных языков. Председатель оргкомитета И.А. Майер, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования. Члены оргкомитета: Ю.В. Лукиных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования.

Конференция состоялась в год 75-летнего юбилея факультета иностранных языков, основанного в 1946 г. Наш факультет гордится своими многолетними достижениями и с оптимизмом смотрит в будущее. В настоящее время в составе факультета три кафедры: английского языка, английской филологии, германо-романской филологии и иноязычного образования, на которых работают 42 преподавателя (из них 2 доктора наук, 22 кандидата наук).

В юбилейной конференции приняли участие 80 человек, среди них представители организаций высшего, среднего профессионального и общего образования Российской Федерации из таких городов, как Калининград, Оренбург, Новосибирск, Красноярск.

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»;

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГКВОУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»; ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева».

Участники конференции приняли резолюцию, в которой отметили высокий уровень организации конференции, актуальность тематики представленных докладов, сочетание разнообразных форм работ.

По итогам работы конференции издан сборник материалов, который вы держите в руках, с индексацией в базе данных РИНЦ.

Благодарим за интерес, проявленный к нашему проекту, и приглашаем принять участие в конференции 2022 г.

*Оргкомитет*

**Е.В. Андреева, Ю.В. Лукиных**  
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ «КВИЗ»**  
**ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ**  
**СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье исследуется целесообразность применения игровой технологии «квиз» для формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Подробно рассматриваются содержание социокультурной компетенции и преимущества квиза как игровой технологии. Квиз также анализируется на предмет наличия элементов, в полной мере удовлетворяющих требованиям компонентов социокультурной компетенции.*

**Ключевые слова:** *социокультурная компетенция, игровые технологии, квиз, игровая концепция культуры, урок иностранного языка, иноязычное образование.*

**E.V. Andreeva, Yu.V. Lukinykh**  
**USING “QUIZ” GAMING METHOD**  
**FOR STUDENTS` SOCIOCULTURAL**  
**COMPETENCE DEVELOPMENT**  
**AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

*The article investigates the point of using quiz gaming method for developing students` sociocultural competence at the foreign language lessons. The structure of sociocultural competence and advantages of quiz as a gaming method are fully described. Quiz is also analyzed for elements that meet the requirements of sociocultural competence components.*

**Keywords:** *sociocultural competence, gaming methods, quiz, concept of culture as a play, foreign language lesson, foreign language education.*

**В** настоящее время сфера образования находится в процессе активного развития и стремительно претерпевает всевозможные изменения. Процессы глобализации способствуют развитию международного сотрудничества, обмена опытом с иностранными коллегами, а цифровизация, в свою

очередь, стирает ограничения и делает такую межкультурную коммуникацию более доступной.

В то же время меняет вектор развития образования и ФГОС, заявляя о необходимости реализации компетентного подхода. Это значит, что результатом обучения должны быть сформированные у обучающегося компетенции в предметной, метапредметной и личностной областях. Одной из ключевых компетенций в области иноязычного образования ФГОС выделяет социокультурную компетенцию. Согласно определению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция (СКК) – это знание обучающимися национально-культурных особенностей стран изучаемого иностранного языка, умение осуществлять речевое поведение в соответствии с этим знанием, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире [Сафонова, 2011].

Учитывая вышесказанное, нельзя отрицать необходимость развития у обучающихся СКК, поскольку она не только отвечает вызовам современности, но и соответствует требованиям актуальных ФГОС. Несмотря на очевидное соответствие реалиям современного мира, изучение и обсуждение СКК в научных трудах началось давно, как и важность ее формирования в процессе изучения иностранного языка. Помимо В.В. Сафоновой, этот вопрос изучали также И.А. Зимняя, Г.В. Елизарова, Е.Н. Соловова, А.А. Вербицкий и др.

Проанализировав научные труды вышеназванных и других ученых, можно сделать вывод, что подходов к рассмотрению феномена социокультурной компетенции достаточно много. Одни исследователи рассматривали данную компетенцию как аспект коммуникативной способности и как способность вести адекватную речевой ситуации коммуникацию. Другие ученые трактовали социокультурную компетенцию как комплекс социокультурных знаний, а также совокупность моделей поведения, ценностных ориентаций, обычаев и традиций [Рындина, Дериглазов, 2015].

Уникальность социокультурной компетенции состоит и в ее поликомпонентности. Компонентный состав СКК также рассматривался исследователями с разных сторон, но в этой статье мы рассмотрим модель СКК, предложенную П. Кайкконеном, которая включает следующие компоненты:

- когнитивно-информационный (знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией);

- смыслообразующе-аксиологический (осмысленное отношение к информации, толерантность и ценностное отношение к культуре, рефлексия и мотивация);

- коммуникативно-деятельностный (готовность вступать в контакт, знание приемов общения, социальная мобильность, самостоятельность, креативность и творчество) [Kaikkonen, 1994, с. 12].

Для того чтобы сформировать и развить у обучающихся такую многосоставную и разностороннюю компетенцию, педагогу просто необходимо иметь в своем арсенале релевантные методы и приемы, технологии и универсальные инструменты, обладающие столь же мощным потенциалом, как и СКК, и отвечающие современным требованиям.

Таким инструментом смогут, несомненно, стать игровые технологии – это совокупность разнообразных методов, средств и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [Сайгушева, Стряпухина, 2014]. Игровые технологии заслуженно пользуются популярностью как у педагогов, так и у детей, ведь обладают невероятной дидактической ценностью для первых и привычной и приятной деятельностью для вторых.

Учитывая то, что мы говорим о современном иноязычном обучении, работе с детьми, которые привыкли расти с гаджетами в руках, возникает необходимость следовать современным образовательным трендам и использовать новые технологии. Таким феноменом является интеракция

ИКТ в образовательный процесс. Соединив два этих явления, мы получаем универсальный инструмент, отвечающий всем современным вызовам – игровые технологии с использованием ИКТ.

Таких технологий, несомненно, можно найти много, тем более в наши дни, но особое внимание в этой работе хотелось бы уделить игровой технологии «квиз». К сожалению, из-за перевода (от англ. Quiz – викторина, тест, экзамен) педагоги зачастую воспринимают квиз как нечто устаревшее, как обычный тест с вариантами ответов. На самом деле это игровая технология, которая начала набирать популярность, причем не только в образовании, но и в развлекательной сфере, что также может сыграть большую роль как в обогащении методического опыта, так и в мотивации обучения.

В чем же заключается игровая технология «квиз»? Это интеллектуальная игра, предлагающая игрокам вопросы разной направленности и формата [Смирнова, 2018]. Такая игровая технология применяется посредством ИКТ, обладает широким спектром наглядного материала и образовательных функций. Игра состоит из нескольких раундов, причем каждый предполагает разный вид деятельности или тип работы. Желательно задействовать разнонаправленные задания для каждого раунда: работу с текстом, аудиальные задания, видеовопросы, тест на логику с вариантами ответа и т.д. [Андреева, Лукиных, 2021].

Каждый раунд содержит несколько вопросов на заявленную тему, на решение которых отводится определенное время. Квиз – командная игра, поэтому перед его проведением нужно разделить класс на команды и раздать бланки ответов. Обучающиеся выполняют задания в командах, обсуждая ответы на английском языке. Конечно, это требует дополнительного контроля со стороны педагога. В конце каждого раунда команды сдают бланки с ответами и педагог демонстрирует решение заданий, чтобы снять возникающие трудности.

В конце игры педагог подсчитывает баллы и объявляет победившую команду [Андреева, Лукиных, 2021].

Примечательны универсальность и гибкость данной игровой технологии. Квиз оставляет возможность проводить его полностью и использовать отдельные раунды, может проводиться на любом из этапов урока, очно и в рамках дистанционного обучения. Вариативность есть даже в возможностях подготовки: квиз можно подготовить как в форме простой и знаковой презентации, так и на специальных интернет-платформах.

Для того чтобы доказать, что квиз является игрой, а не простым тестом, проанализируем его с точки зрения свойств игры, которые были разработаны Й. Хейзингой (рис.). Он считал, что игра и культура неразрывно связаны между собой, а потому разработал игровую концепцию культуры. Согласно последней, игра – старше культуры. Культура требовала наличия общества человека, в то время как игра существовала задолго до его появления, еще в животном мире. Хейзинга также подчеркивает, что игра все же является нечто большим, чем просто физиологическое явление, и выходит за рамки непосредственного стремления к поддержанию жизни [Хейзинга, 2011].



*Рис. Свойства игры (Й. Хейзинга)*

Итак, квиз не является принудительным занятием, ведь дети с удовольствием играют на уроках. Квиз не что-то обыденное для учеников. Он предполагает выигрыш одной из команд в конце игры, у него есть определенные правила и присутствует элемент соперничества, а также квиз разыгрывается на занятии.

Сейчас мы можем уверенно говорить о соответствии квиза всем свойствам игры. Теперь разберем эффективность квиза в формировании социокультурной компетенции. Для этого обратимся к ее составу. Для удобства предлагаем работать с вышеупомянутой моделью П. Кайкконена.

Так, обеспечить формирование когнитивно-информационного компонента СКК квиз может за счет содержания раундов (наличия в них социокультурных знаний) и необходимости уметь грамотно пользоваться предложенной информацией для формулировки правильного ответа. Смыслообразующе-аксиологический компонент СКК, в свою очередь, может быть сформирован благодаря все той же необходимости осмысленного отношения к полученной информации. Еще стоит помнить о том, что непринужденный формат как нельзя лучше подходит для знакомства обучающихся с другой культурой и формирования к этой культуре толерантного и ценностного отношения. Также неотъемлемой частью квизов является рефлексия, поскольку проводится как в процессе, так и после игры. Формат неплохо работает в качестве мотивации обучения, в том числе социокультурной стороны языка. Способность и готовность выстроить общение в команде, знание приемов общения, креативность и творчество, которые обучающиеся развивают в процессе игры, формируют последний компонент СКК – коммуникативно-деятельностный.

С учетом вышесказанного становится очевидной оправданность использования игровой технологии

«квиз» для формирования социокультурной компетенции обучающихся, поскольку данная игровая технология может в полной мере обеспечить развитие всех необходимых компонентов компетенции. Таким образом, использование квиза для формирования социокультурной компетенции обучающихся считаем рекомендованным.

### *Библиографический список*

1. Андреева Е.В., Лукиных Ю.В. Квиз и квест как современные игровые технологии на уроках иностранного языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 04–05 декабря 2020 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 11–18.
2. Рындина Ю.В., Дериглазов С.С. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание // Молодой ученый. 2015. № 9.1 (89.1). С. 82–85. URL: <https://moluch.ru/archive/89/18549/> (дата обращения: 01.12.2021).
3. Сайгушева Л.И., Стряпухина И.С. Игровые технологии как средство приобщения младших дошкольников к самообслуживанию // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-2. С. 39–41.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 2011.
5. Смирнова И.В. Игровые технологии. Методика проведения игры КВИЗ: методическая разработка. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/378834-metodicheskaja-razrabotka-igrovye-tehnologii-> (дата обращения: 23.11.2021).
6. Хейзинга Й. Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб.: Изд-во Ивана Либаха, 2011. 440 с.
7. Kaikkonen P. Kultuur ja vieraan kielen oppiminen. Juva: WSOY, 1994. 174 p.

Т.П. Бабак, В.Ю. Решина

**ПОСТКРОССИНГ  
КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-го КЛАССА**

*Статья посвящена трудностям вовлечения обучающихся, изучающих английский язык, в иноязычную коммуникацию на примере интернет-проекта посткроссинг. В статье предлагается и обосновывается возможность использования посткроссинга как инструмента, повышающего вовлеченность обучающихся основного уровня образования в развитие речевой деятельности. Рассматриваются этапы работы в рамках технологии посткроссинг.*

**Ключевые слова:** *посткроссинг, иностранный язык, коммуникативная компетенция, мотивация.*

T.P. Babak, V.Yu. Reshina

**POSTCROSSING AS A TOOL FOR FOREIGN  
LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE  
DEVELOPMENT OF THE 8<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS**

*The article is devoted to the difficulties of involving students studying English in foreign language communication on the example of the Postcrossing Internet project. The article proposes and substantiates the possibility of using Postcrossing as a tool that increases involvement of the 8th grade students in speech activity development. The stages of work in the framework of Postcrossing technology are considered.*

**Keywords:** *postcrossing, foreign language, communicative competence, motivation.*

Современное школьное образование основной целью ставит не просто получение знаний, а развитие метапредметных результатов учебной деятельности, что позволяет индивидуализировать обучение учащегося, оценивается не просто его «заучивание», а формирование многоуровневых универсальных учебных действий [Коврижина, 2014]. Особое внимание уделяется практической ориентации обучения – метапредметные знания могут выступать в качестве

составляющей культуры учащегося, определяющей уровень владения предметным содержанием в бытовых условиях, так знания транслируются на повседневную жизнь и находят отголоски во внешкольной деятельности.

Актуальной проблемой исследования в области преподавания иностранных языков выступает пониженный интерес к их изучению. Традиционные способы обучения являются менее эффективными, они не устраивают ни педагога, ни детей. Результатом продолжительного их применения становится бессистемность организации учебного процесса, в таком случае дети поверхностно изучают теоретический материал и не транслируют его в свою жизнь [Мильруд, 2004].

Текущие барьеры по повышению значимости иностранного языка для обучающихся школы становятся главным фактором, обуславливающим будущие затруднения в его использовании. Так, достижение успешности процессов формирования метапредметных знаний напрямую связано с проблемой поиска оптимальных методов обучения иностранным языкам, что заключается в их соответствии ряду критериев, основными из которых выступают инновационность, эффективность, результативность, а также актуальность.

В школьных условиях результаты образовательного процесса напрямую зависят от эффективности деятельности педагога. Школьная подготовка направлена на получение конечных результатов, не сопоставимых с понятием «эффективность языковой подготовки», они нацелены на соответствие критериям, не имеющим отношения к повседневной жизни. Метапредметность позволяет решить эту проблему, поскольку проецирует знания иностранного языка в качестве универсального инструмента [Низаева, 2016]. В данном случае знания учащегося должны способствовать пониманию иностранного языка в устной и письменной формах, а также формировать способность к гово-

рению на данном языке. Такой подход в расстановке целевых ориентиров позволяет увеличить мотивацию к процессу изучения языка, усилить эффективность образовательного результата. С этой позиции основной упор идет на практическое овладение языком – получение коммуникативных навыков учащегося, заложенных в метапредметность. Это может быть реализовано при помощи деятельностного подхода к организации учебного процесса, предполагающего развитие таких качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность и других, входящих в состав регулятивных метапредметных знаний. Так, достижение данных процессов возможно с позиции применения технологии посткроссинга, но только в том случае, если со стороны педагога будут учтены все потребности и интересы ребенка.

Посткроссинг – это интернет-проект международного общения, смыслом которого является обмен среди участников проекта письмами. Преимущество данного проекта представляется в возможности его применения с обучающимися разных возрастов начиная со средней школы. Проект способствует развитию всех видов речевой деятельности и ключевых компетенций [Postcrossing].

Алгоритм внедрения технологии посткроссинга в серию уроков иностранного языка состоит из нескольких этапов.

Организационный этап со стороны учителя включает в себя планирование работы (разработка образовательной деятельности, регистрация на сайте участников проекта), а также обогащение предметной развивающей среды (управление процессом создания мини-музея, коллекции открыток, писем). Обучающиеся, в свою очередь, занимаются заполнением личных профилей на сайте, коллективно оформляют информационную доску, стенд, уголок для полученных писем, открыток.

Практический этап с позиции преподавателя представляет собой проведение урока, подготовку писем, а также от-

правку и получение. Этап предполагает повторение правил написания письма, оформление адреса получателя, структуры письма, использования вводных фраз и элементов неформального стиля письма. Данный этап способствует развитию и отработке навыков письменной коммуникации. Дети оформляют внешний вид открытки, составляют основной текст (под руководством преподавателя), заполняют адреса получателя и отправителя. Обучающиеся получают письма, размещают открытки, фотографии, картинки в подготовленном обучающимися месте.

Заключительный этап для учителя состоит из распространения опыта работы, анализа результатов и принятия решения о перспективе применения посткроссинга. Дети на данном этапе обмениваются полученными впечатлениями и предложениями.

Как итог, проект моделирует погружение в естественную языковую среду, способствует реализации общеобразовательных, воспитательных, практических и развивающих целей обучения. Технология посткроссинга обладает мощным потенциалом, усиливает мотивацию обучающихся к самостоятельному применению изучаемого языка в личных потребностях и стремлениях. Впоследствии общение может продолжиться и за пределами проекта, в социальных сетях или мессенджерах. Такая дружба по переписке будет являться постоянным инструментом развития всех видов речевой деятельности и иноязычной коммуникативной компетенции.

### ***Библиографический список***

1. Батаршев Л.В. Организаторские и коммуникативные качества личности. Таллинн: ЦИСТ, 2017. 212 с.
2. Коврижина Я.С. Использование возможностей проекта postcrossing для изучения иностранного языка // Просвещение. Иностранные языки. 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/02/abilitypostcrossing/> (дата обращения: 12.10.2021).

3. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 34–40.
4. Низаева Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. 2016. № 28 (132). С. 933–935.
5. Postcrossing [Электронный ресурс]. URL: <https://www.postcrossing.com> (дата обращения: 10.10.2021).

**М.А. Битнер, А.А. Готунова**

### **ДИАГНОСТИКА УМЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9-го КЛАССА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается понятие культурной медиации, объясняется необходимость формирования умений культурной медиации у потенциальных участников межкультурного диалога. Также представлена диагностика умений культурной медиации старших школьников.*

**Ключевые слова:** культурная медиация, межкультурная коммуникация, сравнение культур.

**M.A. Bitner, A.A. Gotunova**

### **DIAGNOSTICS OF CULTURAL MEDIATION SKILLS OF THE 9<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON**

*The article explores the concept of cultural mediation and emphasizes the necessity of teaching mediation at the school level. Cultural mediation is considered to be a mandatory skill for potential participants of the cross-cultural dialogue. The paper presents an original method of cultural mediation assessment based on the experiment carried out at a secondary school.*

**Keywords:** cultural mediation, intercultural communication, cross-cultural comparative approach.

**В** эпоху процесса всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции вопросы и сомнения о необходимости изучения иностранных языков

теряют актуальность. Владение иностранным языком наделяет человека большими ресурсами, дает инструмент для решения прагматических задач, что, безусловно, доказано на практике во всемирной истории человечества: специалисты, владеющие иностранными языками, имели значительное преимущество в обществе, поскольку могли выстраивать диалог с представителями других наций. Успешная коммуникация в дальнейшем способствовала укреплению военных союзов, культурных связей и расширению экономических интересов. Именно успешное взаимодействие с собеседником, а не язык как таковой оказалось в фокусе современных лингвистических исследований, объединенных общим коммуникативно-дискурсивным подходом. Переосмысление сути языка в лингвистике позволило поставить акцент на диалоге культур как содержанию иноязычного образования. Обучение диалогу культур обосновывает необходимость включения медиации как способности к посредничеству между культурами в процессе иноязычного образования.

Необходимость медиации как аспекта изучения иностранных языков обоснована в монографии экспертов стран Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [Council of Europe..., 2001]. Под медиацией авторы понимают описание социального и культурного процесса создания условий для общения и сотрудничества, противостояния и разрядки любых деликатных ситуаций и напряженности. Авторы позиционируют медиацию как одну из коммуникативных стратегий при обучении иностранному языку, поскольку именно медиация играет роль посредника в процессе коммуникации, конструируя полноценную картину интенций говорящих, являющихся представителями разных культур. Помимо этого, предложенное понятие культурной медиации на-

глядно демонстрирует, что роль медиации в процессе поликультурного общения не сводится только к разрешению возникших конфликтов и противоречий, но также предполагает заблаговременное создание социальных связей, формирование «почвы» для межкультурной коммуникации с наименьшими рисками и минимальным недопониманием.

Необходимость включения культурной медиации в процесс иноязычного образования подтверждается и российскими специалистами в данной области. В документе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [Фундаментальное..., 2011] в качестве основной цели изучения иностранных языков представлена идея формирования у обучающихся иноязычных коммуникативных навыков, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Идеи культурной медиации в рамках преподавания иностранных языков заключаются в проведении параллелей между культурой страны изучаемого языка и культурой обучающихся; умении интерпретировать факты родной и иной культуры посредством иностранного языка. Обеспечивая обучающихся фоновыми знаниями о традициях чайной церемонии страны Туманного Альбиона или повествуя о Дне Памяти, сопровождая рассказ поэзией Джона Маккрея, современный преподаватель должен приобщать обучающихся к диалогу культур. Задача педагога – акцентировать внимание обучающихся не только на культурном «багаже» страны изучаемого языка, но и на знаменательных днях истории самих обучающихся со схожей смысловой нагрузкой. Обучающиеся, уверенно владеющие информацией о своей культуре и истории, способные достойно представить наследие своей нации, рассказать о ней в условиях иноязычного межкультурного общения, действительно становятся полноцен-

ными участниками поликультурного диалога, достойными субъектами коммуникации.

Для разработки стратегии по формированию и развитию умений культурной медиации нам было необходимо в первую очередь выявить общий уровень знаний обучающихся основной общей школы (9-й класс), касающихся знаковых личностей культуры и истории России, а также провести диагностику имеющихся навыков культурной медиации. С целью проведения диагностики в рамках исследования нами было создано онлайн-тестирование, алгоритм подбора материалов в котором выглядел следующим образом.

1. Были выделены прототипичные имена – символы (коды) русской культуры с позиции англоязычной культуры. С этой целью нами в 2018 г. на ресурсе [Survio.com](https://www.surveymonkey.com) были опрошены студенты университета США (Boston College) в количестве 20 человек, изучающие русский язык как иностранный. Участникам было предложено написать имена – первые ассоциации на следующие стимулы: писатель, поэт, художник, ученый, политический деятель. Для реализации идеи опроса о степени прецедентности имен русской культуры и истории, исходя из полученных ответов, нами были отобраны следующие фамилии, наиболее часто упоминаемые опрошенными американскими студентами: Толстой, Пушкин, Кандинский, Менделеев, Ленин, Достоевский.

2. В корпусе русского языка нами были отобраны контексты, в которых имена, выделенные студентами Boston College, используются как прецедентные феномены, то есть не для непосредственного именованя людей, носящих данные имена, а как результат метафорического переноса.

3. Были подобраны тексты культурологической направленности, включающие ксенонимы русской культуры.

В процессе составления диагностического опроса для обучающихся 9-го класса нами были разработаны: задание на знание прецедента (рис. 1); задание на множественный выбор с целью выявления понимания метафоричного переноса обучающимися (рис. 2); задание на объяснение (рис. 3);

**3. Choose a place where Leo Tolstoy was born, lived, and wrote some of his great novels\***

Выберите один ответ

Ryazan Oblast, Konstantinovo

Yasnaya Polyana

Tsarskoye Selo

*Рис. 1. Задание на множественный выбор*

**8. Извини, но ты далеко не Пушкин, - жалуется жена Андрея. Жена Андрея делает выводы о\***

Выберите один ответ

его внешности

его писательских способностях

его живописи

*Рис. 2. Задание на множественный выбор с целью выявления понимания метафоричного переноса обучающимися*

**14. Он выглядел прям как Пушкин. Как выглядел человек? Дайте ответ в нескольких словах.\***

Введите одно или несколько слов...

500

**15. Что ты смотришь на меня как Ленин на буржуазию? Как человек смотрит на говорящего? Дайте объяснение в нескольких словах.\***

Введите одно или несколько слов...

500

*Рис. 3. Задание на объяснение*

задание на идентификацию культурного знака (рис. 4);

17. Read the text, find 4 Russian words and write them down./ Although a wide array of imported packaged products are now found in Russian cities, traditional remain popular like borsch. Normally, Russians prefer to finish their daily meals with a cup of tea or coffee. Also popular is kvass, a traditional beverage. On a hot summer day, chilled kvass is used to make okroshka. What is more, kholodets\*\*

is a traditional dish and the dish came here quite early when people were looking to preserve meat. It takes more than 7 hours to prepare it.

Введите одно или несколько слов...

500

*Рис. 4. Задание на идентификацию культурного знака*

задание на объяснение культурного знака с помощью метаязыкового комментирования (рис. 5).

18. Now take these 4 words and EXPLAIN them to your friend from another culture.\*

Введите одно или несколько слов...

500

*Рис. 5. Задание на объяснение культурного знака с помощью метаязыкового комментирования*

Таким образом, тест был направлен на диагностику информационного и деятельностного компонента медиации у обучающихся основной общей школы.

После прохождения обучающимися 9-х классов представленного опроса был проведен анализ полученных ответов.

На первом этапе выполнения предложенных заданий, связанном с идентификацией известных личностей российской культуры, были получены следующие результаты:

65 % опрошенных обучающихся могут определить место рождения и создания великих романов Льва Толстого; мнения остальных заметно разделились. У 15 % опрошенных респондентов возникли сложности с определением профессио-

нальной принадлежности Александра Сергеевича Пушкина. Единогласия также не удалось достигнуть в вопросе о Дмитрие Ивановиче Менделееве: 10 % учеников причислили его к скульпторам; Владимир Ленин, по мнению 5 %, основатель университета, 10 % считают «отца революции» советским философом. Только 55 % обучающихся основной общей школы ответили, что Василий Кандинский – художник и теоретик изобразительного искусства. Недостаток знаний, выявленный в первой части опроса, повлек за собой сложности в выполнении второй части опроса, заключавшейся в объяснении высказываний, содержащих в себе прецедентные явления.

Высказывание «Извини, но ты далеко не Пушкин», заимствованное из Национального корпуса русского языка, поняли 75 % опрошенных, ответив, что жена Андрея делает выводы о писательских способностях Андрея; оставшиеся 25 % школьников решили, что речь идет о живописи человека или внешних данных.

Следующий вопрос касался распространенной истории о химике Менделееве, «открывшем» Периодическую таблицу химических элементов во сне. На вопрос «Ты сделал это открытие как Менделеев?» правильно ответили 60 % обучающихся; 40 % учеников выбрали научные методы работы – экспериментальный путь или метод проб и ошибок.

«Оставить свой брак, как Толстой оставил Ясную поляну» ввело в замешательство 35 % обучающихся, посчитавших, что уход со скандалом или уход со всем имуществом. Вопрос, требующий знаний о творчестве Василия Кандинского, вызвал у респондентов наибольшие сложности: 50 % опрошенных охарактеризовали творчество художника как «утонченное и нежное»; 15 % – «пышное и вычурное», остальные 30 % ответили правильно, активизировав свои лингвокультурологические знания. Фраза «Ты просто Менделеев в юбке» не вызвала проблем у респондентов, 95 % ответили, что это «талантливая женщина-химик».

Результаты третьей части опроса с открытым ответом получились очень разноплановыми. Объясняя значение контекста, упоминавшего «мрачный диалог в духе Достоевского», обучающиеся предложили следующие варианты ответов: использование исконно русских слов в процессе бытового общения, очень длинные предложения, контрасты и противоречия, фантастические и беспорядочные речи с особой гениальностью. Дать характеристику внешности Пушкина удалось большинству респондентов: кудрявый, невысокий, темноволосый с бакенбардами. Также успешно был дан комментарий на вопрос «Что ты смотришь на меня, как Ленин на буржуазию?»; обучающиеся охарактеризовали это явление как взгляд с презрением, неприязнью, пренебрежением, даже ненавистью. Последний вопрос третьей части вызвал наибольшее замешательство: «Сцена походила на одну из представленных в романе Достоевского. Как выглядела эта сцена?»; большинство не смогли выдвинуть даже предположений. Несколько человек написали, что сцена была зловещей, страшной и драматичной.

Финальная часть опроса предполагала работу с текстом на английском языке о традиционной еде в России. Респондентам было необходимо идентифицировать безэквивалентную лексику русского языка и выписать ее; затем объяснить выбранные ксенонимы для иностранца, используя метаязыковой комментарий. Сложностей с поиском исконно русских слов в тексте у школьников не возникло, все справились с этим заданием. Однако объяснить предложенные явления смогли не многие, ссылаясь на недостаточное владение иностранным языком. Обучающиеся, которые все же смогли дать ответ, обошлись довольно краткими фразами с личной эмоциональной окраской: «Kvass is a wonderful drink», «Borsch is a Russian soup», «Soup with beet». Таким образом, проведенная работа представила алгоритм диагностики культурной медиации. Медиация как способность

осуществлять межкультурное взаимодействие должна рассматриваться как составная часть коммуникативной компетенции, формируемой в школе. Предложенный алгоритм составления тестовых заданий для проверки информационного (знания родной культуры), коммуникативного (умение объяснить значение единиц) и ценностного (интерпретация значения) аспектов медиации основан на ключевых словах, кодах и прецедентах русской культуры, необходимость толкования которых может возникнуть при общении с иностранцами. Опрос представителей иной культуры и использование контекстов из Национального корпуса русского языка позволили соблюсти принцип аутентичности языка и содержания. Проведенный опрос выявил дефициты лингвокультурологических знаний и недостатки умений интерпретации и толкования у обучающихся 9-х классов. Данные результаты позволяют сделать вывод о недостаточном внимании, уделяемом развитию умений культурной медиации в основной школе.

### *Библиографический список*

1. Ардовская Р.В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» // Труды Саратовского государственного университета. 2009. № 3. С. 47–65.
2. Гафнер К.Е. Развитие медиации как коммуникативной практики и ее институционализация // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Екатеринбург, 2015. С. 75–86.
3. Коломытцева В.В. Этапы становления медиации в зарубежных странах // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 2 (118).
4. Синицына А.О. Культурная медиация и ее формы в педагогической науке и практике во Франции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11, № 1. С. 67–76.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.

**П.О. Васько, Е.А. Таранчук**

**ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ  
В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА  
С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА**

*В статье рассматривается проблема внедрения аутентичных текстов в процесс обучения иностранному языку бакалавров педагогического вуза на основе лингвострановедческого подхода в качестве метода повышения уровня социокультурной компетенции обучающихся.*

**Ключевые слова:** *социокультурная компетенция, лингвострановедческий подход, аутентичный текст, интеграция аутентичных текстов, обучение иностранным языкам, бакалавриат.*

**P.O. Vasko, E.A. Taranchuk**

**INTEGRATION OF AUTHENTIC TEXTS  
IN THE PROCESS OF TEACHING BACHELORS  
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO DEVELOP  
THEIR SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TERMS  
OF LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH**

*The article deals with integration of authentic texts into the process of teaching a foreign language to bachelors of a pedagogical university in terms of linguistic and cultural approach as a method of increasing their socio-cultural competence level.*

**Keywords:** *socio-cultural competence, linguistic and cultural approach, authentic text, integration of authentic texts, teaching foreign language, bachelor's degree.*

**С**огласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего педагогического образования

третьего поколения (3++) по направлениям подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) бакалавры педагогических вузов должны быть способны:

1) осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4);

2) воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философских контекстах (УК-5) [ФГОС, 2018].

В качестве результата освоения образовательной программы выпускник вышеуказанных направлений обладает следующими компетенциями, уточненными через индикаторы достижения:

1) грамотно и ясно строит диалогическую речь в рамках межличностного и межкультурного общения на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке (УК.4.1.);

2) демонстрирует умение вести деловые отношения на иностранном языке с учетом социокультурных особенностей (УК.4.2.);

3) способен находить, воспринимать и использовать информацию на иностранном языке, полученную из печатных и электронных источников для решения стандартных коммуникативных задач (УК.4.3.);

4) соблюдает требования уважительного отношения к историческому наследию и культурным традициям различных национальных и социальных групп в процессе межкультурного взаимодействия на основе знаний основных этапов развития России в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК.5.1.);

5) умеет выстраивать взаимодействие с учетом национальных и социокультурных особенностей (УК.5.2.) [Примерная основная образовательная программа..., 2018].

Указанные результаты косвенно свидетельствуют о необходимости развития у будущих учителей иностранного языка социокультурной компетенции.

Общество заинтересовано в компетентных специалистах, обладающих широким спектром профессиональных качеств, а также способных быть активными участниками иноязычного общения. Иными словами, предполагается, что будущий учитель иностранного языка должен обладать определенным набором профессиональных компетенций, с помощью которых он не только транслирует собственный высокий уровень культуры (как родного, так и иностранного языка, который он преподает), но и развивает его у своих обучающихся.

К сожалению, на сегодняшний день реалии несколько иные. Хотя в образовательном процессе довольно широко применяется работа с аутентичными текстами (как один из способов развития социокультурной компетенции), главной целью которой является создание неких условий, при которых коммуникация на иностранном языке отражает исключительно аутентичную, социокультурную реальность изучаемого языка, практика показывает, что уровень профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов не всегда соответствует предъявляемым требованиям [Павленко, 2016].

Выявленная проблема определила актуальность нашей опытно-экспериментальной работы, заключавшуюся в определении эффективности применения аутентичных текстов с целью развития социокультурной компетенции бакалавров педагогического вуза на основе лингвострановедческого подхода. В ходе работы на этапе входного тестирования были получены результаты, которые подтверждают факт низкого уровня сформированности социокультурной компетенции у будущих учителей. Нам удалось выявить, что у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность образовательной программы Иностранный язык (английский язык), часто отсутствуют основ-

ные знания о национальных особенностях страны изучаемого языка. Студенты 3-го курса (участники экспериментальной группы), к сожалению, не обладают достаточным уровнем осведомленности в области актуальных новостей о стране изучаемого языка, а именно темы «Environmental problems». Экспериментальной группе обучающихся на этапе входного тестирования были заданы вопросы типа: «What energy sources do you know?», «What is Green Energy?», «What are renewable energy technologies?», «Have you ever met the slogan GO GREEN?», «Are wind farms/solar panels used in England? If 'yes' – at what places, where? », «Can you give the definition for the word-combination, like 'environmentally-friendly', 'self-replenishing', 'non-polluting source?'» и т.д.

Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции могло бы стать реальное пребывание в стране изучаемого языка, когда обучающийся смог бы всецело погрузиться в атмосферу культуры, обычаев, традиций и социальных норм страны изучаемого языка. В процессе обучения иностранному языку погружение в иноязычную среду представляется возможным посредством окружения обучающихся исключительно аутентичными материалами. Цель интеграции аутентичных материалов в процесс обучения иностранному языку бакалавров заключается в накоплении, организации и структурировании знаний о стране изучаемого языка (как фактологических, так и фоновых), что в дальнейшем приведет к всестороннему конструированию тезауруса языковой личности обучающихся, а также побудит к успешному формированию необходимых профессиональных компетенций (в том числе социокультурной компетенции).

В работе мы использовали традиционную трактовку понятия «аутентичный текст», представленную зарубежным лингвистом Д. Хармером, в которой аутентичный текст понимается как текст, изначально созданный носителем для носителей этого языка [Harmer, 2010].

Опираясь на результаты имеющихся исследований в области применения аутентичных текстов [Казакова, Евтюгина, 2016], мы учли ряд их очевидных преимуществ: пример живого языка, отражение языковых и социокультурных реалий и т.д.) для формирования и развития социокультурной компетенции.

Социокультурная компетенция – это комплекс явлений, включающий в себя набор определенных компонентов, имеющих отношение к различным категориям. Входящие в ее состав компоненты представляют собой особую ценность, что обязывает процесс обучения иностранному языку быть максимально эффективным. К таковым относятся:

– лингвострановедческий компонент, включающий в себя набор определенных лексических единиц с национально-культурной семантикой, а также умение релевантно их применять в ситуациях межкультурного взаимодействия);

– социально-психологический компонент, который подразумевает владение учащимися определенным набором социо- и культурно обусловленных сценариев, а также национально-специфических моделей поведения с использованием определенной коммуникативной техники, принятой и уместной в данной культуре;

– культурологический компонент, представленный социокультурным, историко-культурным, этнокультурным фоном [Воробьев, 2003].

Согласно данному Т.Г. Фоминой определению, лингвострановедение является методическим аспектом преподавания неродного языка, главная задача которого заключается в том, чтобы путем решения определенных задач (познавательных, коммуникативных или гуманистических) учащиеся приобщались к новой для них культуре (аккультурация) в процессе изучения иностранного языка и посредством данного языка [Фомина, 2011].

В связи с вышеизложенным мы можем отметить, что социокультурная компетенция и лингвострановедение являются тесно связанными понятиями между собой, что, в свою очередь, побуждает нас прийти к мнению о том, что именно лингвострановедческий подход обеспечит наиболее успешный процесс интеграции аутентичных текстов непосредственно в образовательный процесс будущих учителей иностранных языков с целью повышения их уровня социокультурной компетенции. Мы полагаем, что применение такого комплексного подхода приведет к успешному формированию личности будущего педагога, который будет представлять собой полноправного, а также значимого партнера и участника межкультурного взаимодействия. Иными словами, выпускник вуза станет личностью, чей уровень владения социокультурной компетенцией будет отвечать заявленным требованиям [Селезнева, 2019].

Языковое образование на любом уровне имеет определенный лингвострановедческий фон, а также в качестве результата предполагает наличие у обучающихся особого ряда умений, компетенций. В их перечень входит не только способность понимать носителя иного языка (его культуру, иное мировоззрение), но и умение успешно вести с ним конструктивную коммуникацию. Отсюда следует вывод о том, что на более высоких уровнях изучения иностранного языка одним из ключевых результатов должна стать сформированная определенная «языковая картина мира». Данная картина будет представлять для студента некий инструмент умения идентифицировать мотивы и установки личности, типичные для иной общности, где действует иная система ценностей, а также с ее помощью ему не составит особых трудностей понимать носителя иного языка. В приобретении данного умения постижения иной картины мира может помочь работа с аутентичными материалами, например с аутентичными текстами.

Таким образом, обучающиеся в процессе интерпретации аутентичного текста и, соответственно, стоящих за ними посылов автора будут открывать для себя новые концепты культуры страны изучаемого языка наряду со стереотипами коммуникативного поведения ее носителей. В качестве итоговых результатов у обучающихся должны быть сформированы готовность к осмыслению социокультурного портрета страны изучаемого языка, расовая и этническая толерантность, а также, что всегда будет важно, умение, склонность к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов [Компанцева, 2006].

Культура – это самый сложный феномен (вне какого-либо контекста), который способен определять систему ценностных ориентаций как общества в целом, так и отдельной личности – носителя определенной культуры, языкового общества. Опираясь на свой педагогический опыт, а также на опыт и результаты исследований отечественных и зарубежных педагогов и методистов по данной теме, мы убеждены в том, что усвоение иностранного языка и его культуры должно происходить через сопоставление, а также через выделение общего (что в дальнейшем станет некой опорой в процессе приобретения новых знаний) и различного. Подобный подход позволит учащимся:

- 1) расширить кругозор;
- 2) совершенствовать лингвострановедческие знания изучаемого языка;
- 3) лучше понимать среду и атмосферу, в которой живут представители культуры изучаемого языка.

В качестве решения сложившейся проблемы мы считаем целесообразным использовать аутентичные тексты, имеющиеся в открытом доступе глобальной сети Интернет. В контексте развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков данный ресурс может являться виртуальной площадкой социокультурной и языковой среды.

При работе со студентами мы постарались более тщательно подбирать тексты, так как важным условием в ходе изучения иностранных языков служит проявление повышенного уровня интереса у студентов к информации, представленной в учебном материале. Обучающиеся должны находить в тексте отражение настоящей действительности, а также собственных интересов.

В ходе опытно-экспериментальной работы была затронута тема «ECOLOGY / Environmental problems». В качестве банка по подбору аутентичных текстов мы также рекомендуем источники, содержащие в себе информацию именно по данной теме. Таковыми могут являться:

– <https://www.twi-global.com/> – это сайт, на котором представлена актуальная информация, начиная от проблемы загрязнения окружающей среды до инноваций в области разработок по решению имеющихся проблем, связанных с сохранением благоприятных условий для жизни на Земле;

– <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>. Данный сайт предоставляет возможность изучать английский язык как иностранный с помощью реальных новостей. Для поиска необходимого материала по определенной теме необходимо указать интересующую информацию во внутренней поисковой строке. После по заданному запросу будут отражены результаты поиска. В качестве результатов могут быть отражены как видео- (с текстом «Transcript», отражающим реплики участников видео), так и самостоятельные текстовые материалы. Также на данном сайте представляется возможной отработка грамматических правил, произношения, применения лексических единиц, участие в квизах и т.д.;

– <https://www.instagram.com/gogreeninitiative/> (<https://gogreeninitiative.org/>). Данная страница в Инстаграм или веб-сайт позволяют получать полезную информацию, связанную с новостями, касающимися экологических проблем, напрямую от работников некоммерческой организации из

штата Калифорнии. Работники организации отражают свою деятельность на площадках данных сайтов.

Подводя итог вышесказанному, считаем, что предложенный вариант решения проблемы повышения уровня социокультурной компетенции у будущих учителей иностранного языка поможет непрерывно мотивировать студентов на постоянное увеличение и углубление объема языковых и общекультурных знаний. Кроме того, данный подход окажет положительное влияние на реализацию образовательных, развивающих и воспитательных целей самих студентов в обучении.

### *Библиографический список*

1. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30–36.
2. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 4.
3. Компанцева Е.В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ставрополь, 2006. 191 с.
4. Павленко В.Г. Использование аутентичных текстов на уроках иностранного языка в педагогическом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 12. С. 1031–1034.
5. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Уровень высшего образования. Бакалавриат / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [Электронный ресурс]. Красноярск, 2018. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2020/01/22/f2f1b3df-88236c62b47be07cb255cfd0/napravlenie-podgotovki-440305-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-po.pdf> (дата обращения: 20.11.2021).

6. Российская Федерация (ФГОС). Приказ Министерства просвещения РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями)» [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/upload-files/FGOS %20VO %203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/upload-files/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 27.11.2021).
7. Селезнева И.П. Лингвострановедческий подход: работа с аутентичным текстом: учебно-методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 100 с.
8. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение: учебное пособие. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2011. 129 с.
9. Harmer J. How to teach English. 6th impression. London: Pearson, 2010. P. 290.

**Т.Н. Галинская**

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье описываются основные принципы организации научно-исследовательской работы студентов на факультете иностранных языков педагогического вуза, которые были апробированы на протяжении пяти лет: выполнение заданий условно-продуктивного характера на начальном этапе работы над практико-ориентированной темой исследования с последующим последовательным решением конкретных методических задач в рамках курсовых и бакалаврской работ. Сквозной характер трехлетней научно-исследовательской деятельности позволит будущему учителю стать экспертом в области конкретной педагогической проблемы.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, подготовка бакалавров, учитель иностранного языка, научно-исследовательская работа студентов, содержание учебной практики, научное руководство, мотивация.

## RESEARCH ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

*The article describes the basic principles of organizing students' research work at the faculty of foreign languages of the pedagogical university, which have been tested over the course of five years: performing tasks of a conditionally productive nature at the initial stage of work on a practice-oriented research topic with the subsequent sequential solution of specific methodological tasks within the course and bachelor's final papers. The cross-cutting nature of the three-year research activity will allow a future teacher to become an expert in the field of a specific pedagogical problem.*

**Keywords:** *teacher education, bachelors training, foreign language teacher, research activity, content of the academic training, academic advising, motivation.*

Ушли в прошлое времена, когда учитель-предметник мог заниматься только преподаванием своей учебной дисциплины, оттачивая мастерство в практической деятельности по формированию учебных умений и навыков обучающихся. Теперь в круг профессиональных обязанностей современного школьного учителя входит, помимо учебно-воспитательного процесса (подготовки к урокам, их проведения и проверки тетрадок учащихся), также научно-исследовательская деятельность. Такая метаморфоза учительского труда обусловлена, конечно, рядом обстоятельств, которые стремительно меняют образ жизни каждого члена общества: развитие научно-технического прогресса сделало возможным цифровизацию не только образования, но и экономики, бизнеса, производства, а пандемия COVID-19 подстегнула распространение и развитие дистанционного обучения. Подобные события не могут не отражаться на профессиональной деятельности современного учителя, который вынужден держать руку

на пульсе, чтобы своевременно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям своего труда и жизни.

Возникает вопрос: где учитель может черпать информацию и конкретные рекомендации по оптимизации образовательного процесса в сложившейся ситуации? Вслед за И.А. Рыбалевой, мы считаем, что в этом контексте одним из богатейших ресурсов является научно-исследовательская деятельность учителя, которая определяется как «многоаспектный и сложно-структурированный процесс научно-творческой деятельности» [Рыбалева, 2013, с. 121], направленный на выявление и решение педагогических проблем, оценку сущности, особенностей и тенденций развития образовательного процесса, получение новых знаний о средствах достижения желаемых результатов обучения с целью преобразования и изменения педагогической действительности [Там же].

Следует обратить особое внимание, что в учебных планах, по крайней мере, педагогических вузов, не было специальных учебных дисциплин или практик, в рамках которых велось бы целенаправленное обучение основам исследовательской деятельности.

Еще сравнительно недавно – порядка 10–15 лет назад – к научно-исследовательской деятельности привлекались главным образом только «сильные», талантливые, хорошо успевающие студенты, которые потенциально могли поступить в аспирантуру после окончания вуза и, следовательно, продолжить свою научную деятельность [Галинская, 2018]. Естественно, таких студентов насчитывалось единицы, так как «заниматься наукой» могут и хотят далеко не все. И тогда научные руководители не были озабочены поиском средств повышения мотивации будущего молодого ученого, поскольку он уже сам стремился к науке. Взаимодействие научного руководителя и начинающего ученого можно было сравнить с учебой подмастерья у своего мастера, наставника. Наука воспринималась как творческий процесс,

которому нельзя научить, а можно только научиться под руководством опытного наставника, коим является действующий ученый, активно занимающийся наукой. Причем это взаимодействие всегда осуществлялось во внеаудиторное время на безвозмездных условиях, как говорится, «на голом энтузиазме» и из «любви к искусству».

Вместе с тем опыт передовых стран, например Китая, где в ведущих университетах приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности реализуется на специальных аудиторных и внеаудиторных занятиях посредством применения инновационных учебных пособий, технологий поиска и критического обсуждения научной информации [Бражник, Юань, 2018], свидетельствует об острой необходимости организации обучения научно-исследовательской деятельности будущих профессионалов. Ведь если сегодня учитель не будет следить за научным горизонтом в своей предметной области, он рискует оказаться неспособным вовремя сориентироваться и оперативно усовершенствовать образовательный процесс. Все это, несомненно, актуализирует необходимость формирования у будущих учителей готовности к научно-исследовательской деятельности, поэтому в данной статье мы представляем некоторые наши соображения по реорганизации научно-исследовательской работы студентов – будущих учителей иностранного языка, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на факультете иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета, что необходимо в связи с внедрением ФГОС 3++ и, как следствие, изменением учебных планов.

Мы уже имеем достаточно успешный опыт работы [Галинская, Костина, 2021] с тремя выпусками студентов, у которых дисциплины научно-исследовательского блока начались уже на первом курсе: лекторий и практикум «Основы

исследовательской деятельности» во втором и третьем семестре, учебная «Практика по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности» (во втором, четвертом и шестом семестрах), а также «Научно-исследовательская работа» (в десятом семестре). В таких условиях, когда нужно было «учить науке» почти вчерашних школьников, у которых еще не накопилось достаточно количества знаний и компетенций по профилю будущей профессии, разумным было не стремиться к достижению научной новизны через решение какой-либо исследовательской проблемы, а в целом ознакомить обучающихся с методикой проведения научного исследования, способами поиска и накопления необходимой научной информации, ее обработки и оформления результатов. В связи с этим в рамках учебной практики на младших курсах предлагались задания условно-продуктивного характера: составление списка литературы по теме исследования в соответствии с профилем подготовки (методика обучения иностранным языкам), подготовка реферата, написание на его основе статьи и доклада для студенческой конференции [Галинская, Костина, 2021]. В десятом семестре целью производственной практики «Научно-исследовательская работа» являлось уже решение конкретной исследовательской проблемы, которая заявлена в выпускной квалификационной (бакалаврской) работе.

В результате проведенной работы, уже к концу третьего курса у ряда мотивированных и хорошо подготовленных студентов были опубликованы научные статьи в сборниках материалов международных и всероссийских конференций. Однако, как оказалось, важно было организовать и сохранить преемственность на протяжении всего периода обучения будущих учителей на факультете иностранных языков, поскольку именно те обучающиеся, которые вели исследовательскую работу под руководством одного и того же научного наставника, проявили более высокие результаты

с точки зрения публикационной активности и качества бакалаврской работы. Были также отличные примеры даже при смене научного руководителя, но только в том случае, когда преемник проявляет не свой научный эгоизм, а должное внимание к научным интересам и научному заделу своего нового подопечного. В противном случае отсутствие взаимопонимания между начинающим ученым и его научным руководителем ведет к потере мотивации у обеих сторон и, как следствие, к низкой продуктивности.

Начиная с набора 2019 г. распределение дисциплин и практик научно-исследовательского блока в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка изменилось, и теперь «наука» у студентов начинается на третьем курсе: в пятом семестре проводятся лекции и практические занятия по «Основам исследовательской деятельности» наряду с производственной практикой: научно-исследовательская работа, которая продлится с пятого по восьмой семестр. Параллельно с практиками в учебном плане на третьем и четвертом году обучения заявлены три курсовых работы как лингвистического, так и педагогического характера. На пятом курсе запланирована также преддипломная практика.

Предыдущий опыт организации исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка позволил нам учесть допущенные ошибки и запланировать реализацию научно-исследовательского блока на основе следующих принципов.

Во-первых, накопленные у обучающихся к третьему курсу знаний и компетенций по профилю будущей профессии позволяют им с первых же дней заняться выбором и изучением какой-либо перспективной и требующего решения исследовательской проблемы. Это положение не отменяет задания условно-продуктивного характера (упражнения по корректровке списка литературы, оформленного с погрешностями,

в соответствии с определенным ГОСТ, подготовка реферативного обзора конкретного количества статей по теме исследования, упражнения по редактированию научного текста в соответствии со стилистическими нормами и т.д.), которые необходимы, например, для формирования устойчивых навыков библиографического описания использованных в исследовании источников, так как почти все обучающиеся сталкиваются с этой проблемой на всех этапах обучения. Следовательно, важно посвятить этому материалу достаточное количество внимания, времени и упражнений.

Во-вторых, важно продумать перечень тем, предлагаемых для исследования, таким образом, чтобы обучающийся, начав ее изучение на третьем курсе на уровне подбора подходящих научных источников, продолжил ее разработку в рамках первой курсовой работы по дисциплине «Современные технологии обучения иностранному языку», затем в контексте второй курсовой работы уже на четвертом курсе по «Методике обучения иностранному языку», чтобы наконец завершить исследование своей темы, предложив практическое решение актуальной проблемы в сфере своей будущей профессиональной деятельности в рамках выпускной квалификационной (бакалаврской) работы. На наш взгляд, сквозной характер трехлетней научно-исследовательской деятельности позволит будущему учителю стать настоящим экспертом в области конкретной педагогической проблемы, что, несомненно, будет мотивировать его к дальнейшим изысканиям в этой и смежных областях научного знания.

В-третьих, будущих учителей иностранного языка выгодно отличает владение английским языком, который является языком международного общения современного научного сообщества. Это открывает будущим учителям возможность использовать не только русскоязычные, но и иноязычные источники, которые сегодня могут быть доступны

в электронных научных библиотеках. Изучение прогрессивного зарубежного опыта позволит не только быть в курсе новейших разработок в области методики обучения иностранного языка самому учителю иностранного языка, но и транслировать этот опыт в научных статьях обзорного характера. Однако здесь первостепенное значение имеет целенаправленная работа по предупреждению у обучающихся трудностей этического характера, с которыми сталкиваются большинство студентов при использовании иноязычных научных документов: попытка дословного перевода научной терминологии, а также неправомерное искажение научной информации, почерпнутой в иноязычной статье.

Наконец, представляется, что с самого начала учебных практик целесообразно организовать взаимодействие третьекурсников как можно с большим количеством научных наставников. Как было отмечено выше, идеально, когда у начинающего ученого один-единственный наставник на протяжении всего периода обучения, но в реальности это труднодостижимо в силу объективных причин. Так, организация условий, при которых у обучающихся есть возможность консультироваться не с одним, а несколькими руководителями, позволяет начинающим ученым освоить этикет делового общения, т.е. научиться представлять и аргументировать свою точку зрения, слышать чужое мнение по своей научной проблеме, брать на себя ответственность за принятое решение. В этом контексте также важно начинать практиковать различные форматы ведения научно-исследовательской работы – не только в самостоятельном режиме, но и составе микрогруппы или команды, что более созвучно реальным условиям, когда научные вызовы современности уже не всегда по силам отдельно взятому ученому, а только научному коллективу, объединяющему специалистов из различных научных областей.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность занимает одну из ключевых позиций в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. Тщательно продуманная организация научно-исследовательского блока позволяет замотивировать и должным образом заложить основы для роста начинающего ученого, который в рамках профессиональной деятельности будет не только следить за изменениями в своей предметной области, но и транслировать практический опыт в своих научных работах.

### *Библиографический список*

1. Бражник Е.И., Юань Ф. Внешние и внутренние факторы становления и развития научно-образовательной среды современных университетов России и Китая // Вестник Нижегород. гос. ун-та. 2018. № 2. С. 8–15.
2. Галинская Т.Н., Костина Н.Г. Организация научно-исследовательской практики будущих учителей – бакалавров иностранного языка // Азимут научных исследований: психология и педагогика. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 64–68.
3. Галинская Т.Н. Роль дисциплины «Основы исследовательской деятельности» в формировании медиаграмотности будущих учителей // Медийно-информационная грамотность современного педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Оренбург, 2018. Ч. 1. С. 214–218.
4. Рыбалева И.А. Формирование готовности учителей к исследовательской деятельности в процессе непрерывного педагогического образования: монография. Комсомольск-на-Амуре, 2013. 251 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень бакалавриата (утв. Приказом № 91 от 09.02.2016 г.) [Электронный ресурс] / Минобрнауки РФ. М., 2016. 19 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 20.11.2021).

**В.В. Горбань, А.А. Насырова, Т.Б. Исаева**

**РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ**

**НА ОСНОВЕ ГИБРИДНОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ**

*В статье обосновывается необходимость учета регионального аспекта при профессиональной подготовке будущих педагогических кадров, дается авторское определение региональной профессионально ориентированной компетенции и выделяются ее ключевые компоненты.*

**Ключевые слова:** региональная профессионально ориентированная компетенция, вторичная языковая личность, профессиональная подготовка, гибридный формат обучения.

**V.V. Gorban, A.A. Nasyrova, T.B. Isaeva**

**DEVELOPMENT OF REGIONAL  
PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE  
BASED ON THE HYBRID LEARNING FORMAT**

*The article substantiates the necessity of taking into account the regional aspect in the professional training of the future teachers, gives the author's definition of the regional professionally-oriented competence and highlights its key components.*

**Keywords:** regional professionally-oriented competence, secondary language personality, professional training, hybrid learning format.

**П**рисвоение квалификации «бакалавр» по направлению подготовки Педагогическое образование с профилем подготовки «Иностранный язык (английский язык)» выпускнику высшего учебного заведения предполагает развитие профессиональных компетенций, актуализирующих необходимые и достаточные для осуществления профессиональной деятельности знания, умения, навыки и способности [Амосова, Рипинская, Чичерина, 2010].

Среди них одной из ключевых следует выделить региональную профессионально ориентированную компетенцию.

Следует отметить, что готовность будущего учителя иностранного языка (ИЯ) к осуществлению продуктивной трудовой деятельности определяется не только его представлениями об особенностях культуры страны изучаемого языка, но и осознанием своей принадлежности к родной культуре и осведомленностью о способах ее представления на преподаваемом языке. В данном случае родная культура педагога рассматривается в масштабах не только национальной культуры, но и региональной. Так как именно регион создает ближайшую социокультурную среду, в которой живет, обучается и воспитывается человек, определяет его ценностные установки и влияет на формирование индивидуальной картины мира, что в совокупности оказывает большое влияние не только на продуктивность его общения с представителями других культур, но и на качество и контент педагогической деятельности в масштабах отдельного региона [Кузьмина, 2000; Капаева, 2010; Костин, 2005].

Анализ нормативно-правовой базы свидетельствует о том, что в процессе профессиональной языковой подготовки бакалавра педагогического направления региональный аспект не учитывается или выражен имплицитно. В частности, в законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 3 декабря 2011 г. № 385-ФЗ) [Закон Российской Федерации...] не содержится статей, актуализирующих региональный аспект. В содержании ряда универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), сформулированных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат) [Федеральный государственный...], региональный аспект представлен в скрытой форме и не рассматривается как целевой аспект профессиональной подготовки бакалавра педагогического направления. К числу таких компетенций следует отнести: УК-4, УК-5, ОПК-4 (табл.).

**Перечень универсальных (УК)  
и общепрофессиональных компетенций (ОПК) ФГОС ВО  
по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование,  
в содержании которых региональный аспект  
представлен имплицитно**

УК/ ОПК	Формулировка компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат)	Имплицитное представление регионального аспекта компетенции
УК-4	Выпускник «способен осуществлять <b>деловую коммуникацию</b> ... на иностранном языке»	Выступая представителем региональной культуры в <b>межкультурном профессиональном общении</b> , будущий выпускник будет иметь возможность популяризировать свой регион, интегрировать его в мировое сообщество, устанавливать полезные международные контакты
УК-5	Выпускник «способен воспринимать <b>межкультурное разнообразие</b> общества...»	В масштабах поликультурного российского социума отдельный регион выступает как <b>общность</b> , отличающаяся единством национальных, социальных, культурных ценностей. Обучающемуся необходимо овладеть культурными ценностями своего региона, чтобы научиться уважать ценности, присущие различным народам
ОПК-4	Выпускник «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых <b>национальных ценностей</b> »	Для осуществления одной из главных задач современного отечественного образования – воспитания – обучающимся необходимо осознать свою <b>национальную культуру</b> , которая в условиях Российской Федерации складывается из <b>общерусской культуры и региональной</b> [Амосова, 2010]

Данный факт обуславливает необходимость развития региональной профессионально ориентированной компетенции учителя ИЯ уже на этапе академической подготовки в вузе.

В этом смысле региональное профессионально ориентированное обучение ИЯ позволяет будущему выпускнику, с одной стороны, достигать высокого уровня языковой компетенции за счет регионализации ее содержания, а с другой – выступать «медиатором культур» [Елизарова, 2005] в поликультурном профессиональном общении, популяризировать свой регион, интегрируя его в мировое сообщество, развивать регионально-обусловленную «профессиональную ментальность» [Бетильмерзаева, 2001].

Таким образом, региональная профессионально ориентированная компетенция (РПОК) – это способность успешно осуществлять профессиональную деятельность на основе знаний о региональном рынке труда, владения профессионально-регионоведческой терминологией, умения критически оценивать проблемы региона и находить способы их решения, а также использовать возможности личностно-го развития в региональной среде.

Архитектура РПОК включает в себя три основных компонента: контентный (знания об особенностях профессии преподавателя ИЯ в региональных условиях), лингвистический (знание регионально-маркированной профессионально ориентированной лексики и умения ее применения в условиях межкультурной коммуникации в академической среде) и аксиологический [Ахтырский, 2003] (ценностное отношение педагога к своей трудовой деятельности в регионе).

Эффективность формирования РПОК проверялась в процессе экспериментально-опытного обучения группы студентов третьего курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Иностранный язык и иностранный язык (английский язык и немецкий язык). На подготовительном этапе экспериментально-

опытного обучения были отобраны две подгруппы обучающихся, одна из которых следовала треку рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Другой группе было предложено продолжить обучение, нацеленное на развитии РПОК и содержащее пять аудиторных практико-ориентированных занятий и пять внеаудиторных часов, отведенных на самостоятельное изучение теоретического материала. Таким образом, экспериментально-опытное обучение проводилось в очно-дистанционном – гибридном – формате. В качестве платформы для изучения теоретического материала была выбрана социальная сеть Инстаграм. Результаты входящего тестирования показали низкий уровень сформированности РПОК студентов экспериментальной группы. На контентном уровне РПОК он проявлялся в отсутствии знаний о локальных проектах в сфере образования и профессионального становления, стажировках и конкурсах, предоставляемых региональными центрами повышения квалификации. На лингвистическом уровне обучающиеся испытали сложность с переводом с русского языка на английский регионально-маркированной профессионально ориентированной терминологии и аббревиатур, относящихся к региональным институтам образования. Кроме этого, обучающиеся оказались некомпетентны в вопросе о программах поддержки молодых учителей регионального уровня.

На основном этапе экспериментально-опытного обучения в режиме онлайн в индивидуальном темпе учащиеся изучали посты специально созданной преподавателем страницы Инстаграм, отражающей в себе контентную составляющую РПОК, а именно: сведения о региональном рынке труда, профессионалах региона, профессионально-регионоведческой терминологии и аббревиатуре; информация об имеющихся в регионе ресурсах для повышения профессиональной квалификации, языковых центрах, государственных и частных школах как о потенциальных местах трудоустройства.

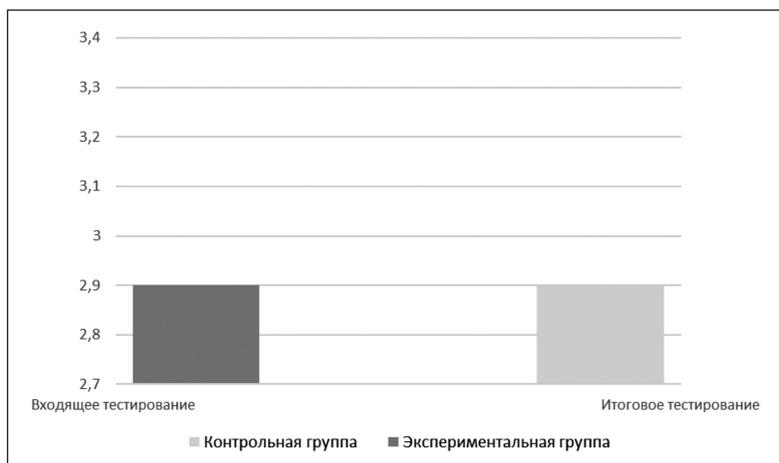
Очные занятия имели практическую направленность и были нацелены на проработку пройденного материала. На одном из таких занятий обучающимся было предложено сыграть в ролевую игру по теме «Job interview». Перед занятием они изучили аббревиатуры, обозначающие названия высших учебных заведений региона и их расшифровки (например, ИКВФУ – Immanuel Kant Baltic Federal University), а также блок профессиональной терминологии по теме «Professional development» (например, the refresh course, the career center, the international language testing center, the bachelor degree). Кроме этого, обучающимся было предложено познакомиться с содержанием мотивационного ролика на тему «The support programs for the young professionals of the Kaliningrad region» и выполнить ряд коммуникативных заданий, предполагающих развитие аксиологической составляющей РПОК.

На занятии обучающиеся были разделены на две подгруппы, каждую из которых возглавлял работодатель, который проводил собеседования у кандидатов на должность преподавателя английского языка в государственную школу. Задачей работодателя было узнать как можно больше информации о каждом кандидате с помощью ряда вопросов: «What is your educational background?», «Do you have any international certificates?», «Why should we hire you?», «Where do you see yourself in 10 years?».

Отвечая на данные вопросы, кандидаты актуализируют приобретенные знания о регионе в реальной коммуникативной ситуации и закрепляют на практике умение рассказывать о своем образовании, профессиональных перспективах, давать критическую оценку своим возможностям, анализировать локальный рынок труда что соответствует целям развития контентной, лингвистической и аксиологической составляющих РПОК.

В завершение занятия были подведены итоги о важности качественной подготовки кандидатов к собеседованию

и осуществлена оценка успешности прохождения собеседования каждого из кандидатов. На заключительном этапе экспериментально-опытного обучения после проведения пяти практических занятий студентам экспериментальной и контрольной групп был предложен тест на проверку динамики развития РПОК. Статистическая обработка результатов итогового тестирования свидетельствует о том, что показатель качества развития РПОК обучающихся экспериментальной группы увеличился на 0,4 единицы, с 2,9 до 3,3, что, в свою очередь, подтверждает положительную динамику развития РПОК после проведенного комплекса занятий в гибридном формате (рис.).



*Рис. Сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп по динамике РПОК у студентов третьего курса*

Таким образом, развитие региональной профессионально ориентированной компетенции бакалавра педагогической специальности – будущего учителя ИЯ – это сложный и комплексный процесс. Достижение положительных результатов работы предполагает не только четкое понимание структуры и содержания компетенции, но правильный выбор

дидактических средств ее развития, а также их грамотное использование в рамках профессиональной подготовки в вузе.

### *Библиографический список*

1. Амосова М.А., Рипинская Л.В., Чичерина Н.В. Формирование регионоведческого компонента межкультурной коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза // Вестник Поморского университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2. С. 138–142.
2. Ахтырский С.П. Личностно-ценностный потенциал содержания как основа проектирования регионального компонента педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2003.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17–22.
4. Бетильмерзаева М.М. Ментальность в контексте культуры (философско-культурологический анализ): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2001.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
6. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 3 декабря 2011 г. № 385-ФЗ / Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3987> (дата обращения: 05.12.2021).
7. Капаева А.Е. Региональный компонент в обучении иностранному языку в вузе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2010. Т. 14, № 14. С. 51–54.
8. Костин А.К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. 2005. № 8. С. 26–32.
7. Кузьмина М.В. Региональный компонент образовательного стандарта – носитель национальной культуры региона // Регионально-этнологические проблемы образования. Петропавловск-Камчатский, 2000. С. 12–17.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 05.12.2021).

**А.В. Давыдова, И.А. Майер**

**ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМА  
КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ  
УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Статья посвящена способам организации занятий английского языка в частной школе в условиях дистанционного обучения и анализу собственного педагогического опыта, основанного на использовании образовательной программы ProgressMe. Подробно описываются инструменты платформы и выявляются ее преимущества. В качестве примера работы с платформой предлагается интерактивный урок, созданный на базе платформы ProgressMe и апробированный на занятии по английскому языку.*

**Ключевые слова:** интернет-платформа, дистанционное обучение, Zoom, ProgressMe.

**A.V. Davydova, I.A. Mayer**

**INTERNET-PLATFORM  
AS A WAY TO ORGANIZE AN ENGLISH LESSON  
IN TERMS OF DISTANCE LEARNING**

*The article deals with the ways of organizing English classes in a private school in terms of distance learning and offers an analysis of author's pedagogical experience based on the use of the educational program ProgressMe. The article also describes in detail the tools of the platform and identifies its advantages. As an example of working with the platform, the reader is offered an interactive lesson created on the basis of the ProgressMe platform and tested in an English class.*

**Keywords:** e-learning, online educational platforms, distance learning, Zoom, ProgressMe.

**В** условиях особенностей нынешней образовательной ситуации очевидную актуальность приобретают дистанционные формы обучения и дистанционное образование в целом [Андреев, 1999; Полат, 2001].

В связи с тем что образовательные организации перенесли свои занятия в онлайн, многие преподаватели иностранного языка столкнулись с проблемой организации урока в дистанционном формате.

В решении этой проблемы могут помочь интернет-платформы. Интернет-платформа – это цифровой сервис, который облегчает взаимодействие между двумя или более отдельными, но взаимозависимыми группами пользователей (будь то фирмы или отдельные лица), которые взаимодействуют через сервис посредством Интернета [ОЕСD..., 2021].

Сравнительная характеристика таких интернет-платформ, как Zoom, Google Meet и Skype, показала, что все три изученных средства можно применять успешно на уроке иностранного языка [Давыдова, Майер, 2021]. Однако большинство преподавателей используют Zoom для обучения иностранным языкам [Zoom, 2021]. Данная интернет-платформа обладает наиболее широким набором опций, которые помогают организовать образовательный процесс в новом формате и интересно для обучающихся.

Zoom позволяет общаться с помощью видеосвязи, использовать чат для предъявления нового лексико-грамматического материала. При этом на занятиях отмечается ограничение дидактических возможностей и отсутствие интерактивности, а значит, в ходе урока у обучающихся будет наблюдаться снижение мотивации и интереса. Поэтому проблема выбора наиболее эффективных ресурсов, которые помогли бы облегчить педагогическую деятельность, остается актуальной.

В ходе опытной работы по определению эффективности использования отдельных интернет-платформ для

обучения иностранному языку было принято решение найти такую интернет-платформу для частной школы «Творчество» (Красноярск), которая могла бы совместить несколько интернет-ресурсов с минимальным переходом на другие ссылки.

При выборе образовательной платформы необходимо учитывать, какие цели ставит перед собой преподаватель, какие инструменты предлагает платформа, и другие факторы. Кроме того, учитывая современные требования к мобильности и к качеству электронного контента, для организации эффективного обучения традиционного портала или электронных учебников уже недостаточно. На смену электронным учебникам приходят конструкторы онлайн-курсов.

В данной статье мы предлагаем читателю анализ собственного педагогического опыта, основанного на использовании образовательной платформы ProgressMe. Эта платформа является платной для преподавателей иностранного языка, но имеет бесплатный вход для обучающихся [ProgressMe, 2021].

У каждого преподавателя есть личный кабинет, где он может настраивать расписание, добавлять учеников и группы, искать и редактировать учебные материалы и добавлять всю необходимую информацию.

ProgressMe отличается большим количеством готовых интерактивных материалов, а также возможностью создавать собственные интерактивные курсы и уроки на 140 языках. Выбор более 25 шаблонов и упражнений позволяет конструировать уроки исходя из поставленной цели. В шаблонах доступны следующие виды заданий: добавить видео в уроки из различных сервисов, вставить пропущенные слова из рамочки в текст, выполнить тест с одним или несколькими вариантами ответов, написать сочинение, добавить аудио

и транскрипт к нему, заполнить пропуски (с подсказкой, без подсказки, без подсказки и без автопроверки), сопоставить слова и картинки, составить предложение из предложенных слов, выбрать правильную форму слова, определить правильность или ложность утверждения, сопоставить слова в колонках, составить слово из букв, распределить слова по колонкам, определить порядок предложений, записать голосовое сообщение, а также использовать доски Miro (например, для нахождения ассоциаций), добавить PDF-файлы и задания из Wordwall и LearningApps. Как можно заметить, данный набор встроенных инструментов поможет развить на занятии все виды речевой деятельности.

Преимуществом платформы ProgressMe является доступ с любых электронных устройств и наличие большого набора встроенных инструментов: встроенная видеосвязь, тренажер слов, переводчик, чат, расписание занятий, список неправильных глаголов, совместное прослушивание и выбор скорости прослушивания аудиофайлов, автопроверка заданий и многое другое.

На платформе ProgressMe мы разработали урок для УМК «Solutions. Elementary» Unit 6A «Going places» [Falla et al., 2012]. Цель урока – научить обучающихся объяснять, как пройти к определенному месту в городе.

На этапе проблематизации обучающимся необходимо было посмотреть на картинку и предположить тему урока. После определения темы урока происходит работа с лексикой:

- сопоставить слово с картинкой;
- прослушать аудиофайл и найти место на карте города, о котором сообщает говорящий (задание создано с помощью LearningApps);
- прослушать аудиофайл и заполнить пропуск.

Далее обучающиеся смотрят видео и соотносят указания места с изображением.

После этого учитель предлагает совместно прослушать 5 диалогов и определить с помощью карты место, куда необходимо пройти. Затем обучающиеся пробуют самостоятельно задать вопросы о местонахождении объектов.

После проведения урока обучающимися было отмечено, что данная программа позволяет создать полное впечатление коммуникации на уроке, как в реальном классе.

Подводя итог, можно отметить эффективность применения предлагаемых онлайн-сервисов для использования учителем на уроке иностранного языка. Для того чтобы использовать их все на занятии, потребуются время и специальные навыки. Платформа ProgressMe помогает учителю провести занятия оригинально, индивидуально и интерактивно.

#### *Библиографический список*

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 289 с.
2. Давыдова А.В., Майер И.А. Использование платформ Zoom, Skype и Google Meet в преподавании иностранного языка: сравнительный анализ // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 56–61.
3. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 38–42.
4. Falla T., Davies P.A. Solutions (2nd edition). Elementary. Student's Book. 2012.
5. OECD, «The Digital Transformation of SMEs», OECD Studies on SMEs and Entrepreneurship. Paris, 2021. P. 111–151.
6. ProgressMe [Электронный ресурс]. URL: <https://progressme.ru/> (дата обращения: 29.11.2021).
7. Zoom [Электронный ресурс]. URL: <https://zoom.us/> (дата обращения: 29.11.2021).

А.А. Зыкова, И.А. Майер

**РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-го КЛАССА  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
СРЕДСТВАМИ ВИКТОРИНЫ В ПРИЛОЖЕНИИ  
ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ  
«КАНООТ!»**

*В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования социокультурной компетенции на уроках немецкого языка. Особое внимание уделяется дидактическим играм как одному из эффективных средств развития социокультурной компетенции обучающихся, созданным в приложении для создания образовательных проектов «Kahoot!».*  
**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, игры, дидактические игры, немецкий язык, ФГОС, «Kahoot!».

А.А. Zykova, I.A. Mayer

**SOCIOCULTURAL COMPETENCE COGNITIVE  
ASPECT DEVELOPMENT OF THE 5<sup>TH</sup> GRADE  
STUDENTS AT THE GERMAN LESSONS  
BY MEANS OF QUIZ IN THE APPLICATION  
FOR CREATING EDUCATIONAL PROJECTS  
“KAHOOT!”**

*The article deals with the theoretical aspects of students' sociocultural competence formation at the German lessons. Particular attention is given to didactic games as one of the effective methods of developing students' sociocultural competence, made in the application for creating educational projects “Kahoot!”.*

**Keywords:** sociocultural competence, games, didactic games, German, FSES, “Kahoot!”.

**О**тношение к иностранным языкам поменялось коренным образом в конце XX в. Так, в ответ на требования современности в методике появился термин «иноязычное образование», обозначающий целостный комплексный

обучающий процесс, который посредством культурологического насыщения образования наполняет особым содержанием деятельность по овладению знаниями, умениями и навыками [Пассов, 2016].

Помимо поликультурной направленности изучения иностранного языка, появилась и тенденция расширения языкового плюрализма, способствующая непрерывному развитию языковой личности. В школах повсеместно начали приобщение обучающихся к безграничности «языкультурного» пространства [Пассов, 2015, с. 29].

Все вышеперечисленное отражено в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [ФГОС ООО, 2021]. Исходным пунктом в обучении любой дисциплине всегда является постановка цели. В соответствии с ФГОС ООО изучение иностранного языка на ступени основного общего образования направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной [Там же].

Социокультурная компетенция в различных ее аспектах рассматривается в трудах таких ученых, как И.Л. Бим [2010], Э.А. Генсницкая [2014], И.В. Груздева [Коломийченко, Груздева, 2015], И.А. Зимняя [2006], Е.И. Пассов [2016], В.В. Сафонова [2014] и др. Н.Г. Муравьева рассматривает ее как «интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности» [Муравьева, 2011, с. 97].

В социокультурной компетенции Н.Д. Гальскова выделяет три компонента. Когнитивный компонент – это знания,

призванные помочь расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка. Коммуникативный компонент – это умения применять полученные знания в общении, что формирует коммуникативные навыки. И социокультурный компонент – умение понимать и принимать чужой образ жизни или поведение с целью разрушить укоренившиеся в сознании стереотипы. Все эти компоненты должны быть взаимосвязаны [Гальскова, Гез, 2006, с. 124].

З.К. Гутнова выделяет следующие составляющие социокультурной компетенции:

- знание и понимание собственной культуры, обуславливающей восприятие мира и поведение личности;
- осмысление картины мира иной социокультуры;
- позитивное отношение к изучаемому языку и его носителям, а также представителям других языков и культур;
- умение видеть сходство и различие между общающимися культурами и использовать это знание в общении;
- умение распознавать и понимать смысловые ориентиры другого лингвосоциума;
- готовность к решению конфликтов, отказ от предрассудков, умение справляться с неясными моментами в речи носителей языка;
- наличие умений и навыков межкультурного диалога, предполагающее оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации [Цит. по: Компанцева].

Согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком социокультурная компетенция состоит из следующих компонентов:

- установки: любопытство и открытость, готовность отказаться от неверия в другие культуры и веры в свою собственную;

– знания: о социальных группах собеседника, а также об общих процессах социального и индивидуального взаимодействия;

– навыки интерпретации и связи: способность интерпретировать поведение или событие из другой культуры, объяснять их и соотносить с своей собственной;

– навыки открытия и взаимодействия: способность приобретать новые знания о культуре и культурных практиках, а также способность оперировать знаниями, отношениями и навыками в условиях ограничений, связанных с общением и взаимодействием в реальном времени;

– критическое понимание культуры: способность критически и на основе четко сформулированных критериев оценивать перспективы, практики и продукты в своей собственной и других культурах [Common European...].

Выделение уровней владения языком и культурой возможно на основе учета степени сформированности определенных умений и наличия знаний. Таким образом, в социокультурной компетенции можно выделить:

– когнитивный уровень, предполагающий владение знаниями об особенностях изучаемого языка и культуры его носителей;

– поведенческий уровень, обеспечивающий владение моделями поведения носителей изучаемого языка, владение умениями речевого и неречевого поведения;

– эмоционально-оценочный уровень, обеспечивающий осознание и оценку собственных эмоциональных реакций на особенности культуры народа, язык которого изучается; выявление сходств и различий между явлениями иной и родной культуры [Дареева, Дашиева, 2009].

Приобщение к иноязычной культуре возможно реализовать с помощью дидактических игр на уроках иностранного языка. Так как в жизни современного общества боль-

шую роль играют цифровые технологии, учителя, стараясь идти в ногу со временем, активно применяют их в своей педагогической практике. Презентации, подкасты, видеоролики, интерактивные онлайн-задания – все это есть в арсенале современного учителя на уроке иностранного языка. Дидактические игры тоже могут стать образовательным проектом. «Kahoot!» – одна из самых популярных игровых обучающих платформ с 70 миллионами активных пользователей в месяц, используемая в качестве образовательной технологии в школах и других учебных заведениях, созданная в 2013 г.

На базе МБОУ «Зыковская СОШ» было проведено исследование, в ходе которого выявлено, что дидактические игры, созданные в приложении «Kahoot!», являются эффективным средством формирования когнитивного компонента социокультурной компетенции [Зыкова, Майер, 2021].

Сначала был проведен письменный опрос для выявления уровня социокультурных знаний у обучающихся, состоявший из 10 вопросов с 2–3 вариантами ответа. Все вопросы базировались на содержательном материале учебника для изучающих немецкий язык как второй иностранный в 5-м классе «Horizonte». В тестировании участвовали обучающиеся из подгрупп следующих классов: 5 «В» в составе 13 человек (контрольная группа – КГ), 5 «Г» в составе 11 человек (экспериментальная группа – ЭГ). Всего в опросе приняло участие 24 обучающихся. По результатам анализа ответов было установлено, что высоким уровнем социокультурных знаний (9–10 правильных ответов) не обладал ни один из обучающихся. Повышенный уровень (7–8 правильных ответов) продемонстрировал 1 обучающийся из 24 из 5 «В» класса. Базовый уровень оказался у 4 обучающихся из 24, так как они ответили на 5–6 вопросов: 3 из 5 «В», 1 из 5 «Г». Уровень ниже базового показали все остальные,

а именно 19 обучающихся из 24, ответив на 0–4 вопроса: 9 из 5 «В», 10 из 5 «Г». Успеваемостью будем считать сумму базового, повышенного и высокого уровней. В процентном соотношении уровень ниже базового в 5-х классах оказался у 79,16 % обучающихся. Успеваемость в 5 «В» выше на 21,6 % (табл. 1).

*Таблица 1*

**Сформированность когнитивного компонента  
социокультурной компетенции обучающихся 5-х классов  
МБОУ «Зыковская СОШ» на начало опытной работы**

Уровень сформированности когнитивного компонента (социокультурные знания)	Академическая отметка	Класс/группа			
		КГ (5«В») 13	%	ЭГ (5«Г») 11	%
Высокий	5	0	0	0	
Повышенный	4	1	7,70	0	
Базовый	3	3	23,07	1	9,10
Низкий	2	9	69,23	10	90,90

В течение первых двух четвертей обучающимся 5 «В» класса учитель давал социокультурный материал в устной, лекционной форме, затем задавал вопросы на понимание. Обучающиеся 5 «Г» класса вместо этого работали с квизом, созданным в приложении «Kahoot!».

В первой четверти обучающиеся 5-х классов познакомились с некоторыми характеристиками Германии, Австрии, Швейцарии: географическое положение, флаги, столицы, формы приветствия и прощания, телефонные номера, номерные знаки автомобилей, домены. В конце октября им была предложена дидактическая игра, состоящая из 19 вопросов. Предварительно был проведен инструктаж

по пользованию приложением «Kahoot!» Квиз проходил в онлайн-формате в классе. Вопросы выводились на экран проектором в случайном порядке, обучающиеся отвечали командой из 3–4 человек на одном своем устройстве. Они могли сами написать название своей команды, на ответ им отводилось 20 секунд, на выбор давалось 3 варианта ответа (названия стран). Имена члены команды должны были указать свои, не выдуманные. Обучающиеся видели результаты команд соперников, что мотивировало их к выполнению заданий и победе. Автоматически присваивались баллы за правильные ответы, определялся победитель по результатам игры. В качестве поощрения команда, занявшая первое место, освобождалась от домашнего задания.

Во второй четверти пятиклассники на уроках немецкого делали небольшой проект по особенностям изученных в первой четверти немецкоговорящих стран, изучали домашних животных Германии и диких животных России. Квиз в конце четверти был посвящен этим темам. На этот раз обучающиеся играли индивидуально, каждый за себя. Им предлагалась дидактическая игра из 12 вопросов с выбором из 2–3 ответов. На ответ отводилось 20 секунд. По окончании игры обсуждались результаты, определялся победитель, который был награжден отметкой «отлично». Обучающиеся задавали имеющиеся вопросы.

Обучающиеся прорабатывали неправильные ответы – им давалась возможность после игры ответить на них еще раз. Учителю предоставлялся полный отчет: сколько дал правильных ответов игрок (или команда), какие именно ошибки он совершил, сколько времени было затрачено на игру в общем и на каждый вопрос отдельно, какие вопросы вызвали затруднение и у скольких обучающихся.

Затем было проведено контрольное тестирование в 5 «В» и 5 «Г» классах, состоящее из 10 вопросов с 2–3 вариантами

ответов. По результатам было установлено, что на 9–10 вопросов смогли ответить 4 обучающихся из 24, следовательно, доказали высокий уровень социокультурных знаний: 2 из 5 «В» и 2 из 5 «Г». Повышенный уровень, предполагавший верные ответы на 7–8 вопросов, оказался у 7 обучающихся: 4 из 5 «Г» и 3 из 5 «В». Базовый уровень был выявлен у 9 обучающихся из 24: 5 из 5 «В» и 4 из 5 «Г». У 4 обучающихся был уровень ниже базового: 1 из 5 «Г» и 3 из 5 «В» (табл. 2).

Таблица 2

**Сформированность когнитивного компонента  
социокультурной компетенции обучающихся 5-х классов  
МБОУ «Зыковская СОШ» на конец опытной работы**

Уровень сформированности когнитивного компонента (социокультурные знания)	Академическая отметка	Класс/группа			
		КГ (5«В») 13	%	ЭГ (5«Г») 11	%
Высокий	5	2	15,38	2	18,18
Повышенный	4	3	23,07	4	36,36
Базовый	3	5	38,48	4	36,36
Низкий	2	3	23,07	1	9,10

Подводя итоги нашего исследования, можно отметить определенную положительную динамику формирования социокультурной компетенции обучающихся в ее когнитивном компоненте с помощью образовательных приложений. Высокий и повышенный уровни в большем процентом отношении демонстрируют участники экспериментальной группы. В сравнительном отношении меньше обучающихся с низким уровнем социокультурных знаний также в экспериментальной группе.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с комплексной проверкой эффективности ресурса данного приложения для формирования компонентов социокультурной компетенции обучающихся на уроке иностранного языка.

### *Библиографический список*

1. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М.: Титул, 2010. 464 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
3. Генсицкая Э.А. Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком // Вестник науки и образования. 2014. № 2 (2) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-ovladienii-inostrannym-yazykom> (дата обращения: 11.10.2021).
4. Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник БГУ. 2009. № 15 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-kompetentsiya-kak-komponent-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 01.06.2021).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос: интернет-журнал. 2006 [Электронный ресурс]. URL: [www.eidos.ru/journal/20056/0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/20056/0505.htm) (дата обращения: 01.06.2021).
6. Зыкова А.А., Майер И.А. Дидактические игры в приложении для создания образовательных проктов КАНООТ! Как эффективное средство развития социокультурной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы IX Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 69–76.

7. Коломийченко Л.В., Груздева И.В. Социокультурная компетентность: ее культурологические аспекты, сущность, подходы к определению // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19433> (дата обращения: 11.08.2021).
8. Компанцева Е.В. Социокультурный компонент коммуникативной языковой компетенции [Электронный ресурс]. URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4019](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4019) (дата обращения: 11.10.2021).
9. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. 2011. № 9. С. 94–132.
10. Пассов Е.И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. Липецк, 2016. 735 с.
11. Пассов Е.И. Термины-симулякры как фундамент образования // Преподаватель. XXI век. 2015. № 1. С. 18–33.
12. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–12.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 64101 [Электронный ресурс]. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/russkij-yazyk/fgos/prikaz-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rf-ot-31-maya-2021-g-n-64101-o-vnesenii-izmenenij-vo-fgos-ooo-utverzhdenyj-prika.html> (дата обращения: 04.09.2021).
14. Common European Framework (2005). Acquiring Sociocultural Competence [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 15.04.2021).

Н.Н. Казыдуб

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Статья посвящена рассмотрению интерпретации культурных кодов как компонента обучения иностранным языкам и культурам, что обосновывается необходимостью подготовки компетентных интерпретаторов в области межкультурной коммуникации. Процесс развития интерпретативных умений моделируется в виде образовательного маршрута, включающего три этапа: теоретический, аналитический и практический. Теоретический этап ориентирован на формирование понимания интерпретации как когнитивной операции и представления о культурных кодах как системах категоризации когнитивного опыта. На втором этапе студенты обучаются приемам сопоставительного анализа культурных кодов. На третьем этапе обучающиеся приобретают практические навыки интерпретации культурных кодов посредством конструирования и решения межкультурных кейсов.*

**Ключевые слова:** интерпретация, культурный код, моделирование, билингвальная среда, когнитивный опыт, коммуникативное событие, культурные сценарии, культурные ценности, стратегии, межкультурные кейсы.

N.N. Kazydub

## INTERPRETING CULTURAL CODES IN BILINGUAL ENVIRONMENT: LINGUADIDACTIC ASPECT

*The article dwells on the phenomenon of interpretation as a component of bilingual education. The thesis is motivated by the demand for competent interpreters in the sphere of intercultural communication. The process of developing interpretative skills is modelled as a route consisting of three stages: theoretical, analytical and practical. The theoretical stage serves to transfer knowledge on interpretation as a cognitive operation and cultural codes as instruments for categorizing human experience. The second stage is devoted to teaching students the basics of contrastive analysis. The third stage is practically oriented. Students acquire practical skills of interpreting cultural codes through cross-cultural cases.*

**Keywords:** interpretation, cultural code, modelling, bilingual environment, cognitive experience, communicative event, cultural scripts, cultural values, strategies, cross-cultural cases.

**Б**илингвизм получает широкое распространение в современном мире и, соответственно, является одной из параметрических (основных) характеристик социальной и профессиональной коммуникации. Это явление порождает сложные бытийные контексты на пересечении культур и языков. Можно с уверенностью утверждать, что билингвальная коммуникативная среда, конструируемая взаимодействием различных культурных и языковых кодов, становится основной реальностью для человека говорящего. Пребывание языковой личности в билингвальной (поликодовой) среде сопряжено с определенными трудностями, обусловленными разностью контактирующих языков и культур [Казыдуб, 2019; 2020]. Безопасная навигация в такой среде требует целого ряда умений, в частности умения правильно интерпретировать речевое сообщение на иностранном языке, что становится возможным при условии владения иноязычными культурными кодами [Динамика и статика..., 2021]. Несовпадение интерпретаций в условиях культурно-языковых контактов содержит в себе риски развития конфронтативных сценариев. Напротив, сближение горизонтов и стилей интерпретации значительно расширяет диапазон ориентирующего взаимодействия и позволяет установить баланс между внутренним миром языковой личности и внешней средой. Потенциальные возможности интерпретации как инструмента освоения мира, в том числе билингвальной реальности, привлекают к этому феномену внимание исследователей, работающих в областях коммуникации и лингвистики. Представляется целесообразным транслировать этот инструментарий в область лингводидактики, поскольку обучение интерпретации культурных кодов в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции решает задачу подготовки специалистов, способных управлять культурными и языковыми различиями в контактологической среде.

Цель данной работы заключается в обосновании интерпретации культурных кодов как способа трансфера культурологического знания и, соответственно, компонента обучения иностранным культурам и языкам.

Термин «интерпретация» получил к настоящему времени ряд определений в зависимости от области и уровня его функционирования. На уровне когниции интерпретация определяется как когнитивная процедура, включающая целеполагание, маршрутизацию (путь достижения цели) и образ-реализацию цели. На уровне коммуникации интерпретация является инструментом обработки информации в модусе личностного переживания предметного и/или событийного контента с учетом параметров прагматического контекста. Язык в данном случае выполняет функции репрезентации и адаптации когнитивных моделей для их актуализации в коммуникации с учетом интенциональности адресанта и когнитивного диапазона адресата.

Культурный код понимается как правило интерпретации культурологического содержания языковых знаков. Культурный код содержит в себе ориентиры для извлечения значимой информации из языковых дескрипций и векторы использования такой информации для коммуникативного воздействия на адресата-интерпретатора. В современном мире интерпретационный диапазон культурных кодов последовательно расширяется за счет трансфера когнитивных моделей и коммуникативных стилей в контактологических средах.

В условиях билингвальной образовательной среды грамотная интерпретация культурных кодов становится необходимым и обязательным условием успешного освоения поликодового коммуникативного пространства и формирования способности языковой личности конструировать коммуникативное взаимодействие в режиме диалога культур.

Модель обучения интерпретации культурных кодов в билингвальной образовательной среде включает три этапа: теоретический, аналитический и практический.

Первый этап – **теоретическое обучение**. Цель данного этапа заключается в формировании теоретических (концептуальных) основ для анализа культурных контекстов и конструирования коммуникативных событий в билингвальной среде посредством управления культурными и языковыми различиями. Обучающиеся получают представление о сложных (поликодовых) коммуникативных средах; изучают содержание интерпретации как способа когнитивного освоения мира и инструмента передачи информации в условиях культурно-языковых контактов; знакомятся с системами культурных кодов, средствами их языковой репрезентации и стратегиями их дискурсивной актуализации. Важным компонентом теоретического обучения является демонстрация альтернативной концептуализации, восходящей к фундаментальной аксиологии культуры: факты и события получают различное осмысление (интерпретацию) в культурно-языковых картинах мира. Приведем пример.

*All her life, in the Chinese way, April had tried to avoid conflict with her parents. She didn't want them to lose face by her marrying a Mexican American. But this correct Asian passivity was highly incorrect and even considered self-destructive in Western culture. Self-destructive didn't even exist in Asian thinking, for the self was not regarded as a separate entity [Lustig, Koester, 2010].*

В приведенном выше контексте демонстрируется различие восточной (китайской) и западной концептуализирующих систем. Коммуникативное поведение китайской девушки (*this correct Asian passivity*) регулируется культурным кодом **FACE**, который вступает в противоречие с западным культурным кодом **SELF**, что порождает ситуацию когнитивного диссонанса, для разрешения которой требуются

значительные усилия языковой личности по преодолению асимметрии культурологически мотивированных ментальных паттернов и коммуникативных стилей. Демонстрация разности культурных кодов является инструментом развития умения обучающихся опознавать явление альтернативной концептуализации. Как следствие, формируется их способность ориентироваться и принимать грамотные интерпретационные решения при навигации в поликодовой коммуникативной среде.

Второй этап – **аналитическая рефлексия**. На этом этапе обучающиеся приобретают навыки сопоставительного анализа культурных кодов. Материалом для сопоставления могут служить межкультурные диалоги. Приведем пример.

#### Fourth-Quarter Sales

*Ms. Joseph: Did you see the fourth-quarter sales yet?*

*Mr. Karpov: Yes. Rather bad: down a third from last year.*

*Ms. Joseph: We really took a beating.*

*Mr. Karpov: Yes. We did very poorly.*

*Ms. Joseph: Oh, well. We might as well look on the bright side; things can only go up from here.*

*Mr. Karpov: I'm not sure. I think the figures could go even lower.*

*Ms. Joseph: Well, no point in being gloomy though, is there?*

*Mr. Karpov: **What do you mean?** [Storti, 1994].*

Этот контекст эксплицирует конфликт интерпретаций, восходящих к культурным кодам **OPTIMISM** и **PESSIMISM**, что влечет за собой непонимание собеседника (*What do you mean?*) и значительно снижает качество и уровень коммуникативного взаимодействия.

В силу аксиологической (ценностной) природы культурных кодов их сопоставительное описание с необходимостью включает лингвоаксиологический анализ, в основе которого лежит базовый принцип значимости культурных концептов для коммуникативного сообщества.

Другими принципами являются:

– принцип континуальности, т.е. сохранение и трансляция значимых ментальных структур, и когнитивная обработка нового опыта в координатах предыдущего;

– принцип динамического развития значимого культурного опыта;

– принцип векторности (направленности в будущее);

– принцип синергичности и аттрактивности (притяжения) [Серебренникова, 2017].

Процедура лингвоаксиологического анализа предполагает соизмерение объема и компонентного содержания ценностных концептов и позволяет выявить дифференциальные признаки, объясняющие несовпадение интерпретаций одного и того же участка объективной действительности. Ср., например, лексикографические дескрипции лексем, воплощающих культурные коды **SUCCESS** и **УСПЕХ**.

**Success** 1) the achievement of something that you **planned** to do or **attempted** to do; 2) **plan** or an **attempt** than achieves good results; 3) the **fact** that you are successful in your **career** or **profession**, especially when you become rich, famous, respected [MED, 2007, p. 1494].

**Успех** 1) **удача** в достижении чего-либо; 2) **общественное признание** [Ожегов, 1988, с. 686].

Сопоставление компонентного содержания культурных кодов **SUCCESS** и **УСПЕХ** раскрывает асимметрию их центральных (ядерных) компонентов. Ядро концепта **SUCCESS** составляют признаки **PLAN** (**ПЛАН**) и **АТТЕМПТ** (**ПОПЫТКА**), в то время как центральным признаком концепта **УСПЕХ** является **УДАЧА**. Этот факт указывает на различное культурное переживание успешности: как результата планирования и действия (англосаксонская лингвокультурная картина мира) или удачного стечения обстоятельств (русская лингвокультурная картина мира). Таким образом, титульные лексемы-репрезентанты

успешности содержат в себе векторы интерпретации данного явления в соответствии с аксиологическими фреймами **CONTROL OVER ENVIRONMENT (КОНТРОЛЬ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ) vs СУДЬБА**. Владение инструментарием лингвоаксиологического анализа расширяет когнитивный горизонт языковой личности, что является необходимым условием для преодоления асимметрии интерпретационных стилей в условиях культурно-языковых контактов.

Третий этап – **практико-ориентированный**. Цель данного этапа может быть обозначена как обучение студентов приемам когнитивной обработки культурных кодов и стратегиям их интерпретации в коммуникативном взаимодействии. Одним из форматов когнитивной обработки культурных кодов в целях экспликации их интерпретационного потенциала является конструирование полей интерпретации культурных концептов. Такое поле содержит набор прототипических эффектов культурных концептов, объективируемых аксиологемами – языковыми знаками, воплощающими ценностные приоритеты лингвокультурного сообщества. Поле интерпретации культурного кода конструируется на основе исчисления смыслов, конституирующих культурный концепт, посредством дефиниционного и контекстуального анализа титульных лексем и их синонимов.

Приведем примерное содержание полей интерпретации кодов англосаксонской культуры (табл.).

#### Поля интерпретации кодов англосаксонской культуры

№	Культурный код	Лексем-репрезентанты культурных кодов
1	2	3
1	ACHIEVEMENT	success, successfulness, progress, advance, good fortune, prosperity, trophy, medal, prize, palm, crown, scholarship, profit
2	COMMITMENT	word of honour, vow, oath, assurance, warranty, guarantee, obligation, engagement, pledge

Окончание табл.

1	2	3
3	FREEDOM	liberty, independence, licence, indulgence, free play, immunity, exemption, emancipation, right
4	PROGRESS	advance, advancement, accumulation, augmentation, enchancement, elevation, development, growth, headway, march, progression, progressiveness, improvement
5	WILL	choice, desire, determination, discretion, disposition, enthusiasm, force of will, free will, freedom, good will, inclination, intent, intention, option, purpose, resolution, volition, will power, willingness, wish

Поле интерпретации культурного кода очерчивает круг потенциально возможных интерпретаций культурного концепта, что помогает интерпретатору грамотно выбрать лексему, которая соответствует онтологическим характеристикам фрагмента реального или возможного мира, интенциональностям контактирующих языковых личностей и параметрам прагматического контекста.

Другим форматом является обучение студентов приемам коммуникативной обработки культурных кодов, в частности стратегиям актуализации культурных концептов в коммуникативных событиях (дискурсах). В рамках интерпретации культурные коды могут получать положительную или отрицательную оценку, одобрение или неодобрение.

Специфическое содержание культурных кодов раскрывается посредством контрастивного описания. Например:

*Although there is a world of difference between the top of the middle classes and the bottom, between the great merchant banker and the small shopkeeper, they are united in their desire to get on, not just to survive. unlike the upper classes and the working classes they think **careers are important**. They start little businesses, they work to pass exams after they leave school,*

*they believe in the law of the jungle and not the Welfare State. If you get on in life good luck to you* [Cooper, 1999, p. 94].

Стратегический инструментарий интерпретации культурных кодов включает:

- легитимацию культурных концептов, то есть обоснование их значимости для лингвокультурного сообщества в координатах «важно», «правильно», «хорошо»;
- рационализацию;
- аттрактивизацию – конструирование привлекательного образа культурного сценария, восходящего к фундаментальной аксиосфере лингвокультуры;
- мифологизацию.

Следует также упомянуть и стратегию адаптации когнитивных моделей интерпретаторов, ориентированных на развитие диалога культур и достижение межкультурного консенсуса. В условиях культурно-языковых контактов стратегии преодолевают ограниченность и ригидность культурных кодов. В целях достижения взаимопонимания и развития кооперативного взаимодействия участники межкультурной коммуникации преобразуют содержание культурных концептов в режиме коадаптации когнитивных стилей, языковых репрезентаций и прагматических интерпретаций [Динамика и статика..., 2021]. Выбор конкретной стратегии и формирование стратегического пакета для отдельного коммуникативного события осуществляется с учетом модуса коммуникации – кооперативного или конфронтативного; цели коммуникативного взаимодействия и когнитивных горизонтов коммуникантов. Овладение стратегическим инструментарием интерпретации культурных кодов решает задачу практического освоения языковой личностью поликодового коммуникативного пространства. В этом плане эффективным методическим инструментом является конструирование и решение межкультурных кейсов в образовательной и реальной средах.

Таким образом, обучение интерпретации культурных кодов в билингвальной образовательной среде моделируется в виде образовательного маршрута, обеспечивающего последовательное освоение обучающимися теоретических основ, аналитических процедур и стратегических решений, необходимых для навигации в современной поликодовой реальности.

### *Библиографический список*

1. Динамика и статика в познании реальности языка: подходы, феномены, репрезентации: монография / под общ. ред. Е.Ф. Серебренниковой. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2021. 285 с.
2. Казыдуб Н.Н. Интерпретация культурного наследия в билингвальной образовательной среде // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2019 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2020. С. 133–142.
3. Казыдуб Н.Н. Профессиональная коммуникация в билингвальной образовательной среде // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 196–204.
4. Ожегов С.И. Словарь современного русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1988. 750 с.
5. Серебренникова Е.Ф. Текст и дискурс: на пути к формированию методологии и инструментария лингвистического анализа // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь юбилея доктора филологических наук, проф. Л.Г. Викуловой / под общ. ред. Е.Г. Таревой. М.: МГПУ: Языки народов мира, 2017. С. 34–45.
6. Cooper J. Class. London: Corgi Books, 1999. 366 p.
7. Lustig M.V., Koester J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 6<sup>th</sup> ed. Boston: Pearson Education Inc., 2010. 388 p.
8. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners [MED] / editor-in chief M. Rundell. 2nd ed. Macmillan, 2007. 1748 p.
9. Storti C. Cross-Cultural Dialogues. Yarmouth, 1994.

И.Е. Кламер

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В статье рассматривается медиаобразование как методологический фрейм для формирования медиакомпетенции у студентов юридических направлений. Излагается содержание исследования, в рамках которого были разработаны алгоритм и комплекс упражнений по интерпретации и конструированию медиатекстов.*

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиакомпетенция, медиакомпетентность, политический медиатекст, медиаграмотность, медиапространство.

I.E. Klamer

## MEDIA COMPETENCE DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES STUDENTS

*The article deals with the media education phenomenon as a means of media competence development among law students. It describes the algorithm and a set of exercises for the media text interpretation and construction.*

**Keywords:** media education, media competence, political media text, media literacy, media space.

Педагогическая наука на современном этапе развития ориентирована на компетентность как ожидаемый результат образования человека на разных ступенях возрастного развития. Медиаобразование как ключевой фактор развития медиакомпетенции обладает серьезным потенциалом. Тем не менее в высшей школе не уделяется достаточного внимания развитию данной компетенции, что позволяет сделать вывод о наличии противоречия между социальной потребностью общества в специалистах, компетентных в области интерпретации медиа, и отсутствием четкой направленности иноязычного образования на решение этой задачи. Актуальность исследования определяется необходимостью разработки дидактических инструментов для формирования медиакомпетенции бакалавров, осваивающих

неязыковые, в том числе юридические, специальности в условиях современного информационного общества, выдвигающего новые требования к специалистам в сфере юриспруденции. Одним из факторов повышения уровня медиакомпетенции является извлечение информации из иноязычных текстов, размещенных на аутентичных сайтах. В связи с этим цель данного исследования заключается в рассмотрении содержания медиакомпетенции и разработке материалов для ее формирования посредством организации работы обучающихся с аутентичными текстами на английском языке.

Проблемами формирования и развития медиакомпетенции обучающихся занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты-исследователи, такие как А.В. Федоров [2009], Ю.Н. Усов [1989], Н.В. Чичерина [2012], Г. Тулодзички [Tulodziecki, 1997], Р. Кьюби [Kubey, 1997] и др. С 60-х гг. XX в. в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), цель которого заключалась в адаптации школьников и студентов в мире медиакультуры.

В документах Совета Европы «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации» [Council of Europe, 2000].

Термин «медиакомпетентность» получает в современной науке вариативную интерпретацию. В Германии медиакомпетентность трактуется как способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально ответственному действию по отношению к медиа» [Tulodziecki, 1997, p. 120]. В свою очередь, А.В. Федоров рассматривает медиакомпетентность как умение индивидов использовать, ана-

лизировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах [Федоров, 2005]. Часто медиакомпетентность сопоставляют с медиаграмотностью. Согласно Р. Кьюби, медиакомпетентность/медиаграмотность (media competence/media literacy) – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997].

Развитие медиакомпетентности основано на ряде компонентов. Первый компонент – опыт. Второй компонент – активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент – созревание/готовность к самообразованию [Potter, 2001, p. 18].

Немецкий педагог В. Вебер разработал примерную структуру медиакомпетентности, состоящую из следующих блоков обязательных умений.

1. Формы деятельности-ориентированного анализа медиа:

– отбор и использование того, что могут предложить медиа;

– разработка собственного медиапродукта.

2. Знания и аналитические способности, связанные:

– с креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа;

– экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов [Вебер, 2002].

С учетом структурной организации медиакомпетентности работа с медиатекстами осуществлялась на основе разработанного алгоритма с применением комплекса упражнений по интерпретации и конструированию медиатекстов. Образовательное занятие включало два этапа.

1. Теоретическая часть с лекцией по медиаобразованию.

2. Практическая часть с серией заданий к медиатексту.

Теоретическая часть была сформирована в соответствии с актуальными вопросами теории и практики медиаобразования. В качестве теоретической основы была представлена лекция, отражающая основные концепты медиаобразования с акцентом на речевых иллокуциях, характерных для медиатекстов. Содержание лекции включало: концепт медиатекста, типы и классификацию медиатекстов, характеристики современных медиа, особенности интерпретации медиатекстов.

Практическая часть сконструирована на базе политических медиатекстов. В качестве аутентичных материалов для формирования медиакомпетении у бакалавров-юристов были использованы иноязычные тексты, размещенные на британском политическом сайте «TheyWorkForYou». На примере текстов парламентских дебатов обучающимся было предложено проанализировать содержание и средства вербальной репрезентации образа будущего в британском политическом дискурсе.

Традиционно работа с медиатекстами отражает трехэтапную последовательность работы с аудио-, видео- и текстовыми материалами [Маслыко и др., 1996].

1. Первый этап – мотивационный, направленный на подготовку обучающихся к ознакомлению с медиатекстом, актуализацию лексики по теме и снятие возможных лингвистических трудностей.

2. Второй этап – работа с медиатекстом. Обучающиеся выполняют задания на общее понимание смысла медиатекста, а также на его интерпретацию.

3. Третий этап – заключительный этап работы с материалом, цель которого – обсудить вопросы и проблемы, поднимаемые в медиатексте.

Согласно данному алгоритму работы с текстом был разработана серия заданий. Приведем примеры отдельных заданий.

**Задание 1.** Answer the questions.

1. What do you know about the image of future?
2. How is future depicted in the political discourse?
3. What stylistic devices are used to represent the image of future in the political discourse?

**Задание 2.** Read the text. Find the verbal means that represent the image of future.

The Secretary of State for Transport (Mr Patrick McLoughlin): I beg to move, that the Bill be now read a Second time. A growing economy, a growing population and growing demand for transport, which have seen rail travel double in a decade, mean that we must act. HS2 will be the first new main rail line north of London for 120 years, linking at least eight of our 10 largest cities, and improving services for Scotland too. The Bill provides that important opportunity. Why is HS2 necessary? The answer is not only speed, although HS2 will take an hour off journeys between London and Manchester, and between Birmingham and Leeds, and it will bring two thirds of people in the north of England within two hours of London [High Speed Rail (Preparation) Bill].

**Задание 3.** Compare your answers. Discuss your ideas in the class.

**Задание 4.** Think of the image of the future axiology. What are the connotations of the future? What cultural values are encoded in the image of the future? Substantiate your interpretation.

В заключение отметим, что умение извлекать информацию из медиатекстов и правильно ее интерпретировать является ключевым для формирования медиакомпетенции на этапе высшего образования. Аутентичные медиатексты – это ресурс, который можно эффективно использовать в образовательных целях как в аудиторной работе, так и для организации самостоятельной познавательной деятельности бакалавров, осваивающих юридические специальности.

### *Библиографический список*

1. Вебер В. Портфолио медиаграмотности // Информатика и образование [Электронный ресурс]. URL: [http://www.infojournal.ru/journal\\_arxiv/](http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/) (дата обращения: 28.11.2021).
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И., Попов А.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 1996. 298 с.
3. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://mediaeducation.ucoz.ru/\\_id/2/207\\_\\_.-1989-.pdf](https://mediaeducation.ucoz.ru/_id/2/207__.-1989-.pdf) (дата обращения: 25.11.2021).
4. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
5. Чичерина Н.В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-klyuchevaya-kompetentsiya-sovremennogo-spetsialista-struktura-i-soderzhanie> (дата обращения: 25.11.2021).
6. Council of Europe (2000). Recommendation. Media Education [Электронный ресурс]. URL: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm> (дата обращения: 29.11.2021).
7. High Speed Rail (Preparation) Bill [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theyworkforyou.com/debates/?id=2013-06-26b.335.0> (дата обращения: 28.11.2021).
8. Kubey R. Media Education: Portraits of an Evolving Field // Media Literacy in the Information Age: New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. 120 p.
9. Potter W.J. Media Literacy. Thousand Oaks. London: Sage Publication, 2001. 423 p.
10. TheyWorkForYou [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theyworkforyou.com> (дата обращения: 28.11.2021).
11. Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn, 1997. 120 p.

А.А. Ключко, Е.А. Таранчук

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ В РАМКАХ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Статья посвящена обоснованию необходимости формирования компенсаторных умений как одной из составных частей иноязычной коммуникативной компетенции. Раскрываются сущность, структура и классификация элементов компенсаторной компетенции, а также рассматриваются виды компенсаторных стратегий. Автором изучены требования современного федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к уровню сформированности компенсаторных умений. Из собственной образовательной практики приводятся примеры наиболее подходящих формулировок заданий для развития указанных умений.*

**Ключевые слова:** компенсаторные умения, коммуникативная компетенция, младший школьник, начальное общее образование, федеральный государственный образовательный стандарт.

А.А. Klochko, E.A. Taranchuk

## FORMATION OF COMPENSATORY SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

*This article is devoted to substantiating the need for the formation of compensatory skills as one of the components of foreign language communicative competence. The article reveals the essence, structure and classification of elements of compensatory competence, and also considers the types of compensatory strategies. The author has studied the requirements of the modern Federal State Educational Standard of primary general education to the level of formation of compensatory skills. Examples of the most appropriate formulations of tasks for the development of these skills are given from author's educational practice.*

**Keywords:** compensatory skills, communicative competence, junior student, primary general education, Federal State Educational Standard.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в современной школе является одним из результатов обучения младшего школьника, что подтверждается

федеральными государственными образовательными стандартами [Требования..., 2021]. Концепция коммуникативной компетенции, ее теоретические и практические основы прошли становление в конце XX в. В то же время были попытки сформулировать ее определение. Среди отечественных исследователей необходимо привести определение специалиста в области иноязычного образования В.В. Сафоновой, с точки зрения которой коммуникативная компетенция понимается как «совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих» [Сафонова, 2005]. Данное определение также лежит в основе большинства действующих программ по иностранным языкам.

Большинство отечественных исследователей сходятся во мнении, что иноязычная коммуникативная компетенция содержит в основе несколько составляющих, которые варьируются в зависимости от их классификации. Это социокультурная, социолингвистическая и компенсаторная компетенции. Сформированность всех этих компетенций – залог эффективного межкультурного взаимодействия [Диагностика и развитие..., 2014].

Однако обучение на сегодняшний день направлено не только на формирование коммуникативной компетенции, но и на создание условий использования иностранного языка в иных образовательных целях и сферах.

ФГОС начального общего образования, утвержденный Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г., требует сформированности у обучающихся следующих умений:

- создавать устные связные монологические высказывания объемом 4–5 фраз с вербальными и (или) невербальными опорами в рамках тематического содержания речи;
- различать на слух и адекватно, без ошибок, ведущих к сбою коммуникации, произносить изученные звуки иностранного языка;

– читать про себя и понимать основное содержание учебных и адаптированных аутентичных текстов, содержащих отдельные незнакомые слова, не препятствующие решению коммуникативной задачи;

– использовать при чтении и аудировании языковую, в том числе контекстуальную, догадку;

– представлять результаты выполненной проектной работы, в том числе подбирая иллюстративный материал (рисунки, фото) к тексту выступления [Требования..., 2021].

Развитию данных умений у младших школьников способствует компенсаторная компетенция. Компенсаторная компетенция – это способность к решению различных задач в процессе получения и передачи информации на иностранном языке в условиях ограниченных языковых, вербальных, невербальных, социокультурных знаний и норм.

В ходе изучения английского языка у обучающихся возникает широкий комплекс проблем, который проявляется во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Он вызван такими факторами, как недостаточный уровень речевого и социокультурного опыта, сильные языковые различия родного и изучаемого языка, недостаточная практика общения. В данной ситуации компенсаторная компетенция призвана восполнить эти и другие недостатки. Она позволяет компенсировать недостаток знаний, почувствовать себя увереннее другими способами.

Однако компенсаторную компетенцию невозможно сформировать без развития социокультурной, социолингвистической, лингвистической, социальной компетенций поскольку они взаимосвязаны. Дело в том, что в каждой из этих компетенций имеется компенсаторный аспект и он призван восполнять недостаток знаний для достижения главной цели – донести информацию до собеседника или получить ее в условиях дефицита ресурсов [Теория и практика..., 2007].

Структура компенсаторной компетенции, по мнению исследователя В.В. Давыденко, состоит из лексических (словообразование и речевые клише), грамматических (построение предложений), устно-речевых (культурно-национальные особенности) знаний и умений. Чтобы применить вышеуказанные знания и умения, необходимо уметь применять компенсаторные стратегии. Данная стратегия представляет деятельность по реализации целей и средств, которые подчинены главной цели – компенсации прерванного процесса коммуникации вследствие дефицита ресурсов и языковых средств [Давыденко, 2015].

Компенсаторные стратегии делятся на кооперативные, некооперативные, лингвистические и паралингвистические. Каждую из них рассмотрим по отдельности.

Кооперативная стратегия ставит в центр внимания тот факт, что при разговоре на иностранном языке может помочь сам собеседник. К примеру, он может перефразировать какую-либо сложную фразу, дать определение неизвестному слову, уменьшить скорость речевого темпа, сделать выбор в пользу более простых грамматических конструкций и также воспользоваться картинками, фотографиями, видеороликами. Некооперативная стратегия отличается тем, что сам говорящий пытается решить проблему. Как правило, задаются уточняющие вопросы, происходит уклонение от тем с незнакомой лексикой, а также применяются описательное обозначение объекта или перифраз для замены непонятной лексической единицы.

Лингвистическая стратегия позиционируется как компенсация языковых и речевых планов продуцирования. При разговоре предпринимаются попытки полностью избежать тем, о которых у говорящего недостаточно информации. Речь планируется заранее, предпринимаются попытки подобрать необходимые лексические конструкции и менять стратегию в случае непонимания, используя антонимичную и синонимичную лексику родного или иностранного языка и т.п.

Паралингвистическая стратегия, в отличие от лингвистической, базируется на невербальных средствах общения. Ими могут быть жесты, мимика, взгляд, интонация, тембр, а также психологический контакт с собеседником [Марчан, 2004].

Применение данных стратегий призвано возмещать у обучающихся отсутствие решения речевых задач. При анализе ситуации обучающийся должен выбирать определенную стратегию с целью понимания и передачи информации. Ведущим мотивом к этому является то, что сам коммуникант признает недостаток возможностей для установления информационного обмена на иностранном языке.

В педагогической деятельности в качестве учителя английского языка начальных классов можно использовать следующие формулировки к упражнениям, которые направлены на развитие компенсаторной компетенции на элементарном уровне.

1. Вычеркните лишнее прилагательное, чтобы в каждой группе не осталось лишних слов.

2. Прослушайте аудиозапись разговора двух людей и догадайтесь, где они находятся.

3. Обведите красным карандашом слова, которые обозначают цвета, а синим – слова, которые обозначают цифры.

4. Найдите к каждому из слов в левом столбике пару-антоним из правого столбика.

5. Распределитесь по парам и опишите напарнику внешность и действия одного из людей, изображенных на фото. Задача напарника – указать описываемого. Затем поменяйтесь ролями.

6. Прочтите текст и подумайте, какие слова могут быть на месте пропусков.

7. Рассмотрите фотографию и предположите, какую тему вы будете сегодня изучать.

8. Догадайтесь о значении слов radio, sister, bank, chocolate, orange, computer, music, telephone.

9. Дополните ряд слов, найдите в каждом столбике недостающие слова.

10. Подберите общее слово для каждой группы слов.

Иноязычную коммуникативную компетенцию можно рассматривать как способность к речевому общению. Уровень сформированности коммуникативной компетенции зависит от развития знаний, навыков и умений других компонентов. Для успешной коммуникации необходимо развивать у обучающихся компенсаторную компетенцию на всех уровнях процесса формирования других субкомпетенций с использованием практических упражнений, принципа наглядности, вербальных и невербальных приемов общения.

#### *Библиографический список*

1. Давыденко В.В. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля // Известия ВГПУ. 2015. № 5. С. 49–52.
2. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста: метод. пособие / Е.В. Быковская, А.А. Трошина, Г.Р. Худеева. М.: Владос, 2014. 63 с.
3. Марчан Н.Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики. Иностраный язык в школе. М.: Просвещение, 2004. 154 с.
4. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2005.
5. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / З.Н. Никитенко, Н.Д. Гальскова. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. 176 с.
6. Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.11.2021).

**М.В. Колмакова, В.В. Михайлова**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТОВ  
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КУРСОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ  
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛЕКСИКОЛОГИЯ»**

*В статье рассматривается процесс учебно-исследовательской деятельности на примере выполнения курсовой работы по дисциплине «Лексикология». Взаимодействие между преподавателем и курсантом на всех этапах курсового исследования характеризуется как процесс сопровождения обучающегося, при котором они становятся активными субъектами совместной деятельности. Анализируются этапы исследования и условия успешного его выполнения.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, курсовая работа, педагогическое сопровождение исследовательской работы, субъекты совместной деятельности, педагогические условия учебно-исследовательской деятельности.

**M.V. Kolmakova, V.V. Mikhailova**

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF CADETS DURING  
THE COURSE RESEARCH  
ON THE DISCIPLINE “LEXICOLOGY”**

*The article deals with the process of educational and research activities on the example of course research on the discipline “Lexicology”. The interaction between a teacher and a cadet at all stages of the course research is characterized as the process of pedagogical support of a learner in which they both become active subjects of joint activity. The stages of the process and the conditions for its successful implementation are analyzed.*

**Keywords:** research activity, course work, pedagogical support of research work, subjects of joint activity, pedagogical conditions of educational and research activity.

**О**дним из важных направлений в совершенствовании высшего образования в условиях реализации и внедрения федеральных государственных образовательных стандартов рассматривается формирование у курсантов готовности к научно-исследовательской деятельности, способности

осуществлять проектную работу, приобретение опыта творческого освоения профессиональных дисциплин и выработку соответствующих универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Научно-исследовательская деятельность в военном институте предусматривает такие формы, как участие в работе военно-научного общества курсантов, написание реферата и научной статьи, выполнение курсового учебно-научного исследования (курсовой работы), участие в проектах, научно-практических конференциях и семинарах.

В педагогической литературе КР определяется как «самостоятельное творческое исследование научно-практического характера, позволяющее судить о приобретенных курсантом знаниях и умении применять их на практике. При ее выполнении курсант должен проявить знание теоретического материала, специальной литературы, исследовательский и научный подход к рассматриваемой проблеме, способность к организации самостоятельной работы, умение анализировать, делать обобщения и выводы» [Гришанова, Куракина, 2012, с. 7].

При планировании и организации выполнения курсовой работы кафедры руководствуется нормами действующего законодательства в области образования Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон...], приказами Росгвардии, касающимися организации образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, локальными нормативными актами.

Порядок и особенности подготовки курсовых работ по дисциплинам кафедры перевода и переводоведения определены в действующем документе «Положение о курсовой работе в Новосибирском военном институте имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации».

Курсовые работы по дисциплинам кафедры перевода и переводоведения выполняются курсантами на третьем году обучения по дисциплинам, существенно важным для получаемой специальности «Теория перевода» в 5-м семестре и «Лексикология» в 6-м семестре. Согласно нормативным и программным документам курсовые учебные научные исследования осуществляются по наиболее важным теоретическим лингвистическим дисциплинам, являются для всех курсантов обязательным заданием, в ходе выполнения которого обучающиеся развивают умения выполнения исследовательских проектов, творческого поиска, самостоятельного ориентирования в научной литературе, применения полученных теоретических знаний в практике решения профессиональных задач. Защита курсовой работы представляет собой творческий отчет о курсовом исследовании и дает возможность совершенствования навыков публичного выступления по исследованной и изученной теме. Оценка за курсовую работу является столько же значимой, как и экзаменационная.

На выбор курсантам предоставляется «Банк тем курсовых работ», который разрабатывается при участии курсантов, составляется преподавателями учебных дисциплин и после обсуждения предметно-методической комиссией утверждается кафедрой. Проблемы, предназначенные для исследования в ходе курсовой работы по дисциплине «Лексикология», непосредственно связаны с изучаемыми в ходе лекционных, практических и семинарских занятиях темами и в то же время обладают определенной степенью новизны и актуальностью. При «рождении» темы исследования учитывается специфика военного вуза и специальности, что находит отражение в формулировке тематики. Например, «Лексико-грамматические способы передачи отрицательно-оценочного значения (на материале текстов общественно-политической и военной тематики)», «Лексико-семантические особенности топонимов США», «Лексико-

графические аспекты проекта «Слово года-21» в англоязычных странах», «Военный жаргон и военная лексика в современном английском языке».

Согласно ФГОС и квалификационным требованиям в ходе изучения дисциплины «Лексикология» формируются следующие компетенции: способность обобщать, критически осмысливать, систематизировать, анализировать логику рассуждений и высказываний, публично представлять собственные и известные научные результаты (ВП.ПК-16), а также способность применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия, способность работать с электронными словарями, различными источниками информации, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации, представлять ее в требуемом формате с использованием технологий (ОПК-4).

Курсовая работа курсантов представляет собой законченное комплексное учебно-научное исследование по проблематике изучаемой дисциплины, основанное на самостоятельной работе курсантов.

Педагогической целью курсовой работы являются углубление теоретических знаний курсантов в рамках избранной темы, развитие у них навыков использования различного вида словарей и умений поиска необходимых источников информации, работы с ними на основе компьютерных технологий, совершенствование умения публичного выступления с презентацией и аргументацией собственной позиции, повышение уровня специальной подготовки будущего переводчика.

Как отмечают исследователи, «во время выполнения исследовательских работ обучающийся делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству: он учится работать с научной литературой и источниками, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации» [Легкова, 2017].

В результате учебного исследования выполненная работа должна содержать логически выстроенную обзорно-теоретическую и корректно проведенную эмпирическую части, быть изложенной в соответствии с установленными требованиями, а также включать библиографический список. Приложения могут содержать необходимые иллюстративные материалы, такие как таблицы, графики, диаграммы и другие.

В педагогике высшей школы и методике учебной работы в вузе в современной образовательной парадигме выполнение курсовых работ относят к индивидуальному виду самостоятельной работы обучающихся.

Согласно Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгину, «самостоятельная работа в учебной или исследовательской деятельности – это планируемая работа обучающихся по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [Педагогика и психология..., 1998, с. 36]. Однако курсанты нуждаются в помощи и поддержке при планировании и организации самостоятельной работы по теме исследования, а также в овладении приемами учебно-исследовательской деятельности.

Педагогическое сопровождение курсантов в процессе самостоятельного учебно-научного исследования обеспечивает успешное выполнение курсовой работы на всех его этапах:

- 1) выбор темы исследования;
- 2) ознакомление с методическими указаниями по выполнению курсовой работы и составление плана ее выполнения с контрольными сроками;
- 3) сбор, анализ литературы и источников литературы для выполнения исследования по выбранной теме, составление первоначального библиографического списка;
- 4) определение предмета, объекта, методов исследования;
- 5) установление хронологических рамок исследования;
- 6) составление плана курсовой работы;

- 7) работа над содержанием курсовой работы, консультирование с преподавателем;
- 8) выполнение исследования;
- 9) написание текста и оформление курсовой работы;
- 10) работа над замечаниями; оформление и брошюровка работы;
- 11) представление результатов исследовательской работы (защита курсовой работы);
- 12) рефлексия (ознакомление с отзывом руководителя и принятие оценки).

С педагогической точки зрения сопровождение предполагает взаимодействие между участниками образовательного процесса (преподавателем и курсантом) с опорой на личностный потенциал и самостоятельность обучающихся.

Для руководителей учебно-исследовательских работ педагогическое сопровождение курсантов при выполнении курсовой работы, как отмечает И.В. Гуляева, представляет собой процесс «заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающегося в проблемной ситуации при минимальном участии педагога» [Гуляева, 2012, с. 9].

Педагогическое сопровождение носит управленческий характер и нацелено на заданную оптимальную траекторию развертывания процесса выполнения курсового исследования. Сопровождение имеет индивидуальную направленность и осуществляется непрерывно в период, отведенный на выполнение курсовой работы.

Действия руководителя определяются результатами диагностики процесса выполнения учебного исследования курсантом. Формы взаимодействия курсанта и преподавателя могут быть традиционными: дистанционные методические указания, индивидуальные консультации, беседа, мониторинг плана выполнения работы, проверка текста и оформления работы. Важно с первого этапа выполне-

ния исследования, с первой консультации настраивать курсанта работать в атмосфере сотрудничества на требуемый результат.

При необходимой и достаточной организации сопровождения создаются такие педагогические условия самостоятельной работы в рамках индивидуальных учебных исследований обучающихся, при которых курсанты не испытывают неоправданных затруднений, работают эффективно и без принуждения, проявляют самостоятельную творческую активность, оценивают свою деятельность, намечают пути решения задач исследования и представления его результатов.

В процессе взаимодействия руководителя курсовой работы и курсанта проводятся консультации, на которых в форме управляемой беседы преподаватель направляет координирует самостоятельную исследовательскую деятельность курсанта, побуждает его к творческой работе с источниками, а не предлагает ему готовые пути решения проблем. Таким образом, процесс выполнения индивидуального исследования приобретает характеристики совместной деятельности, в которой курсант является активным субъектом, исследователем. Преподавателю отводится роль организатора и координатора процесса исследования.

Принципиальными требованиями к тексту курсовой работы являются использование научного стиля изложения, доказательность и единство терминологии, что связано с формированием коммуникативной профессиональной компетенции. Библиографическая культура исследователя находит отражение в оформлении курсовой работы. Цитирование должно быть корректно оформлено, библиографический список выполнен в соответствии с требуемым ГОСТ.

При анализе роли педагогического сопровождения в ходе совместной деятельности при выполнении учебно-исследовательских (курсовых) работ было проведено анкетирование курсантов.

Результаты показали, что основными проблемами в процессе выполнения исследования, оформления курсовых работ являются отсутствие мотивации, нехватка времени, несвоевременный контроль преподавателем, отсутствие системы во взаимодействии «преподаватель – курсант», отсутствие коммуникации между руководителем учебно-исследовательской работы и курсантами-исполнителями, нерациональное распределение времени, недостаточность материально-технической базы.

На наш взгляд, организация педагогического сопровождения курсантов в ходе учебно-исследовательской работы во многом может способствовать решению указанных проблем и снятию трудностей у обучающихся.

Таким образом, при оптимальном уровне педагогического сопровождения курсантов при выполнении курсовой работы создаются условия для эффективного выполнения исследования в рамках учебного процесса и формирования универсальных и профессиональных компетенций.

#### *Библиографический список*

1. Гришанова И.А., Куракина А.О. Курсовая работа студента: методика подготовки и оформление. Ижевск, 2012. 36 с.
2. Гуляева И.В. Педагогическое сопровождение становления межличностных отношений учащихся в условиях начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Брянск, 2012. 23 с.
3. Легкова И.А. Роль научно-исследовательской работы обучающихся при подготовке будущих специалистов // Новинфо. Педагогические науки. 2017. № 71-1. URL: <https://novainfo.ru/request/> (дата обращения: 19.10.2021).
4. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
5. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

**А.А. Корягин, Е.А. Таранчук**

**КОМПЬЮТЕРНЫЙ ТРЕНИНГ  
В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ:  
О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ  
КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ  
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Цель статьи – показать возможности компьютерного тренинга в развитии речевых умений: аудирования и говорения; обосновать актуальность разработки компьютерных программ для обучения иностранному языку на основе нейропсихологических (в частности, когнитивных) принципов, проследив совместимость образовательного и современного когнитивного подходов к речи. Рассмотрены благоприятные эффекты компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций, которые могут использоваться в высшем образовании при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях.*

***Ключевые слова:** компьютерный тренинг, речь, развитие речевых умений, профессиональное образование, когнитивные функции, когнитивный тренинг.*

**A.A. Koryagin, E.A. Taranchuk**

**COMPUTER TRAINING IN SPEECH SKILLS  
DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC STUDENTS:  
ON THE PROSPECTS OF COMPUTER PROGRAMS  
APPLICATION IN HIGHER EDUCATION**

*The aim of this article is to demonstrate the possibilities of computer training in formation of such speech skills as listening and speaking for non-linguistic students; to present a rationale for development of computer programs for foreign language learning based on neuropsychological (in particular, cognitive) principles accounting for the compatibility of the educational and the modern cognitive approaches to speech. The work reviews beneficial effects of computer training based on development of cognitive functions that may be applied in higher professional education for teaching a foreign language.*

***Keywords:** computer training, speech, speech skills development, professional education, cognitive functions, cognitive training.*

На сегодняшний день дигитализация является одной из ключевых тенденций образования в мире. Многие авторы подчеркивают: подготовка специалистов должна осуществляться на таком уровне и с помощью таких технологий, которые позволят ему побеждать конкурентный кадровый рынок, а он является сегодня масштабно-цифровым [Молчанова, 2019].

В рамках реализации концепции цифровизации в образовательных учреждениях высшего профессионального образования при обучении на неязыковых специальностях могут использоваться цифровые сервисы для удаленного обучения иностранному языку, например инструменты голосовой и видеосвязи. Таким образом, в них создается своя виртуальная образовательная среда, которую теоретические источники определяют как «имитационный аналог реального образовательного или профессионального пространства, которые в состоянии формировать и развивать различные профессиональные и личностные компетенции» [Kozyar, 2020, p. 156].

В иноязычном образовании одной из ключевых компетенций является речевая. В рамках данной работы будем рассматривать речевую компетенцию как «свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично, хорошо понимать слышимую и читаемую речь» [Манаенкова, 2014, с. 226].

В настоящий момент существует множество цифровых продуктов, предназначенных для изучения иностранного языка, позволяющих разнообразить способы представления информации или развития речевых умений – однако с разной степенью эффективности. Мы считаем, что качество таких продуктов можно улучшить, взяв за основу психофизиологические закономерности, стоящие за речевыми процессами. Согласно А.А. Леонтьеву, определенным

психическим функциям, связанным с речевой деятельностью, приводится в соответствие определенная четко локализованный участок коры больших полушарий головного мозга [Леонтьев, 1970].

В общем случае программы для изучения языка включают в себя цифровые игры или геймифицированные нейрофизиологические тесты. Однако нельзя утверждать, что все они разрабатываются с учетом одновременно психолингвистических и дидактических принципов. Тем не менее мы знаем, что такие продукты являются подобием программ, успешно использующихся в медицинской сфере и создаваемых на основе существующей концепции когнитивного тренинга. В целях повышения качества компьютерных программ для обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов целесообразно рассмотреть уже существующие образцы из сферы медицины, обладающие широкой доказательной базой, полученной в ходе клинических исследований.

Из полученных работ отбирались те, что имеют отношение к развитию речевых умений или восстановлению функций речи и при этом воплощались в цифровой форме. В большинстве источников, описывающих когнитивный тренинг, рассматриваются именно такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение.

Сначала приведем базовые определения. Познание (англ. *cognition*) – общий термин для описания умственной деятельности, связанной с мышлением, обучением и памятью. Термин «когнитивные функции» описывает различные компоненты, составляющие познание человека, идентифицируя их в качестве отдельных навыков в зависимости от их функций. Цель когнитивного тренинга – развить или изменить то, как мы умственно обрабатываем информацию с целью улучшения навыков (в том числе речевых). Невозможно

мыслить о языке и познании как об отдельных явлениях, язык – важный компонент таких когнитивных навыков, как обучение, память и управляющие функции. Коммуникативные навыки строятся на сложной взаимосвязи когнитивных процессов и языка [Lee, 2021].

По А.А. Миролюбову, в основу коммуникативных навыков положена в том числе психологическая готовность к восприятию и реагированию на стимул [Миролюбов, 2010]. В формировании психологической готовности к различным речевым ситуациям на первый план выходит тренинг.

Само понятие тренинга как интерактивной формы обучения трактуется достаточно широко. Для нас интересно понимание «ориентированности тренинга как системы обучения и подготовки профессиональных кадров на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности» [Ситников, 1996, с. 172].

Исходя из существующих методических рекомендаций, уровень подготовки, адекватный для введения такого тренинга В2, в котором формируемый навык устной речи формулируется следующим образом: «я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка, могу принять активное участие в дискуссии» [Щукин, 2006, с. 64]. Значит, за основную аудиторию такого тренинга следует принять студентов вузов: именно эта категория обучающихся имеет достаточную языковую базу для совершенствования умений говорения и аудирования путем тренинга.

Следовательно, оправданно будет задаться вопросом разработки конкретных программных продуктов для развития речевых умений говорения и аудирования на неязыковых специальностях в учреждениях высшего профессионального образования. Для этого необходимо выяснить

сходство принципов и методов такого компьютерного тренинга с педагогическими техниками, осветить спектр достигаемых целей в контексте развития речевых умений студентов неязыковых вузов.

Для обоснования возможности заимствовать техники и методы компьютерного тренинга из области медицинских исследований по когнитивному тренингу продемонстрируем его результаты в целом, а далее посмотрим, как реализуемый метод и его результаты могут применяться в высшем профессиональном образовании при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Одно из рассмотренных исследований показало преимущества интегративного аудиовизуального тренинга для улучшения когнитивных и моторных функций. Процедура заключалась в использовании видеоигры в качестве геймифицированного аудиовизуального тренинга, результаты работы показали потенциал интегративного аудиовизуального тренинга в улучшении когнитивных и моторных функций [Lee, 2020]. Следовательно, эффективность познавательной деятельности можно повысить при помощи использования геймифицированной мультисенсорной интеграции, а значит, увеличить базовую способность обучающегося к познанию как основу образовательной практики.

Также одним из исследовательских коллективов была разработана аудиовизуальная компьютерная программа для улучшения фонологических навыков. Результаты приведенного исследования предполагают возможность более эффективного улучшения фонологических навыков при помощи аудиовизуальных средств по сравнению с речью в аудиоформате. Аудиовизуальный речевой тренинг может помочь создавать более надежные фонологические репрезентации и улучшать способность к планированию и реализации артикуляции [Heikkilä, 2018].

Как можно видеть из представленных примеров, сами принципы, лежащие в основе создаваемых реабилитационных и тренинговых программ, не являются сугубо медицинскими. Напротив, мы можем видеть элементы геймификации, использования цифровых графических инструментов, актуальных и для образовательной сферы. С этим промежуточным выводом логично перейти к примерам использования компьютерного тренинга в высшем профессиональном образовании при обучении студентов неязыковых специальностей.

Например, специфический тренинг может быть полезен для специалистов, труд которых предполагает в первую очередь использование средств удаленной коммуникации. В ряде специальностей неблагоприятные условия аудирования могут снижать точность восприятия и вести к избыточной сложности речевой коммуникации. Такие неблагоприятные условия могут возникать у операторов, которым требуется иметь достаточно развитые умения аудирования.

Также специальное обучение с помощью компьютерного тренинга может быть полезно военным, которым необходимо воспринимать на слух специфические низкочастотные сигналы через специальное устройство для защиты слуха, то есть пользоваться средствами связи с низким качеством звучания, что также требует развитого умения аудирования.

В одном из трудов оценивается потенциал компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций для улучшения точности восприятия речи и снижения когнитивной нагрузки в неблагоприятных условиях. В ходе исследования было показано, что такой тренинг развивает когнитивный контроль над распределением умственных ресурсов, самоконтроль, улучшает навык прогнозирования и принятия решений, важных для управления своими действиями

в сложных сценариях [Wisniewski, 2020]. Эффективная коммуникация в сложных сценариях – неотъемлемый навык в целом ряде специальностей: военных, спасателей, дипломатов, медицинских работников и многих других, включая те, в которых используется иностранный язык, в том числе в рамках международного сотрудничества. Заметим, что все перечисленные специальности получают в результате обучения в учреждениях высшего профессионального образования. Данный факт делает актуальной разработку различных продуктов для компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов.

Анализируя результаты приведенных исследований, мы можем выделить сходства в инструментарии, механизмах достижения целей с теми, что уже актуальны для сферы образования на данный момент. Задействованный инструментарий и технологии, как уже подчеркивалось, не уникальны для медицинской области. Упомянутые средства могут быть конвертированы в цифровые сервисы для изучения языка или развития умений говорения и аудирования у студентов неязыковых вузов. Это модульные компьютерные программы, мультисенсорная интеграция и даже видеоигры в качестве геймифицированного аудиовизуального тренинга. Также в текстах исследований упоминаются технологии распознавания голоса, аудиовизуального взаимодействия, интерактивная голосовая коммуникация, использование цифровых графических инструментов. Суть приведенного инструментария заключается в использовании цифровых средств для создания тренинга, развивающего те или иные речевые умения или когнитивные их компоненты: память, мышление, восприятие.

Выделенные исследования задействуют механизмы, применимые и в иноязычном образовании. Это, например,

контроль визуальных и аудиальных стимулов в целях достижения эффекта компьютерного когнитивного тренинга. Выдвигаются тезисы об эффективном улучшении фонологических навыков при помощи аудиовизуальных средств, возможности формирования более надежных фонологических репрезентаций, улучшения способности к планированию и реализации артикуляции, что в том числе может использоваться в более эффективном обучении произношению.

В отношении косвенного эффекта когнитивного тренинга, не касающегося возможности развития иноязычной компетенции как таковой, в анализируемых статьях упоминается совершенствование владения как профессиональными, так и некоторыми неспециальными навыками. В рамках иноязычного образования такой эффект может рассматриваться в русле концепции CLIL (Content and Language Integrated Learning) при должном проектировании специфического компьютерного тренинга.

Сходство планируемых результатов такого тренинга с педагогическими техниками – улучшение обучаемости, точности восприятия речи, многозадачности и так далее – обосновывает дидактический потенциал программ для компьютерного тренинга с использованием когнитивного подхода для развития умений говорения и аудирования у студентов неязыковых вузов.

На основе сделанных выводов можно выделить и перспективные направления будущих трудов. В частности, сопоставление моделей терапевтического когнитивного тренинга и дидактических методов в обучении иностранному языку, исследование эффективности компьютерных программ для развития отдельных видов речевой деятельности, сопоставление эффективности компьютерного тренинга для студентов неязыковых вузов с традиционными и другими инновационными методами обучения.

### *Библиографический список*

1. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 314–370.
2. Манаенкова М.П. Речевая компетентность личности: содержание и структура // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 10. С. 223–231.
3. Миролюбов. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность // Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. Молчанова Е.В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 132–135.
5. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии. М., 1996. 498 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для препод. и студ. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
7. Heikkilä J. The effect of audiovisual speech training on the phonological skills of children with specific language impairment (SLI) // Child Language Teaching and Therapy. 2018. № 34 (3). P. 269–287.
8. Kozyar M.M. Communicative Competence Formation of Future Officers in the Process of Foreign Language Training // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9, № 7. С. 153–165.
9. Lee L.P. Audiovisual integrative training for augmenting cognitive-motor functions in older adults with mild cognitive impairment // BMC Geriatrics. 2020. № 20:65. P. 1–5.
10. Lee O.B. A study on the combined effect of cognitive therapy and speech therapy for aphasics: comparison of follow-up evaluation after post-treatment // Journal of Speech-Language and Hearing Disorders. 2021. Vol. 30, № 2. P. 61–68.
11. Wisniewski M.G. Effects of auditory training on low-pass filtered speech perception and listening-related cognitive load // The Journal of the Acoustical Society of America. 2020. № 148 (4). P. 394–40.

Е.П. Кофман, Е.Е. Дорошенко

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)

*В статье рассматривается проблема обучения иностранному языку детей с СДВГ. Даются характеристики детей с указанным расстройством, предлагаются рекомендации педагогам по обучению английскому языку детей с данным расстройством.*

**Ключевые слова:** СДВГ, отвлекаемость, импульсивность, гиперфокус, процесс обучения.

E.P. Kofman, E.E. Doroshenko

## TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

*The article considers some problems of teaching a foreign language to children with ADHD. The characteristics of children with the indicated disorder are described. Recommendations for educators how to teach English to children with this disorder are offered.*

**Keywords:** ADHD, diagnostics of mental disorders, distractability, impulsivity, hyperfocus, process of teaching.

**В** настоящее время в Российской Федерации не существует документов, устанавливающих, какая помощь необходима детям с СДВГ в процессе изучения иностранного языка. Задача современных учителей состоит в том, чтобы позволить ребенку с СДВГ обучаться в одном классе со сверстниками и успешно осваивать образовательную программу в рамках государственных учреждений.

СДВГ – это явление, которое встречается у 5–10 % школьников [Безруких и др., 2009]. Речь идет о серьезном расстройстве, которое сопровождается сопутствующими заболеваниями в области поведения и психического здоровья.

Основными симптомами СДВГ являются: гиперактивность, отвлекаемость, импульсивность [Корень, Купринова, 2015].

Необходимо понимать не только медицинские особенности подобных детей, но и их психические характеристики, чтобы учитывать их при планировании урока. Согласно DSM-5, диагноз СДВГ может быть поставлен вне зависимости от уровня интеллекта (IQ), а также наличия или отсутствия других соматических или психических нарушений, имеющих у ребенка [DSM-5, 2013]. Это означает, что дети с расстройством способны обучаться иностранному языку, однако для этого необходимо понимание учителем того, что к таким детям нужно искать специальные подходы и методы обучения.

Грамотно организованный процесс преподавания, учитывающий все возможные проявления психических и медицинских отклонений, положительно повлияет не только на детей с расстройством, но и на всех учеников в классе.

Рассел Баркли, эксперт по СДВГ и автор многих книг о СДВГ, в своих работах предлагает список дисфункций мозговой системы: нарушение системы самоконтроля и проявления воли; затруднение программирования своей деятельности; затруднение планирования будущего; сложности при переключении с повестки А на повестку В [Barkley, 2005].

Клинически эти дети часто характеризуются как быстро реагирующие на ситуации [Монина и др., 2007].

Дети с СДВГ имеют низкую успеваемость. Их поведение может не соответствовать установленной возрастной норме и может стать преградой для целостного вовлечения ребенка в учебную деятельность. Другая большая проблема: гиперактивные дети испытывают повышенную потребность в движении. Такая активность мешает не только ученику с СДВГ, но и другим детям, обучающимся с ним в одном классе.

В классе дети с СДВГ воспринимают большее количество информации – они слышат разнообразные звуки, обращают внимание на все движущиеся объекты, цвета, символы. К тому же их сенсорные рецепторы постоянно в работе.

Слишком много информации вызывает хаотичную мозговую деятельность не потому, что они видят и слышат больше, чем другие дети, а потому, что они не могут отделить важную информацию от второстепенной.

С точки зрения методики процесс обучения должен выглядеть следующим образом: предоставление образца; создание логической связи между разными частями урока; развитие личного интереса; проведение ассоциации с предыдущим опытом; эмоциональное вовлечение; применение полученных знаний на практике.

В процессе обучения детей с СДВГ следует: повышать мотивацию; помогать с социализацией; пытаться взять под контроль гиперактивность ребенка; удерживать внимание; бороться с хаосом.

Предлагаем некоторые методы и приемы, помогающие организовать учебный процесс в классе, где обучается ребенок с СДВГ.

1. Составление таблиц, списков напоминания, алгоритмов, которые могли бы позволить ребенку получить первичную информацию в простой, понятной и структурированной форме.

2. Оказание помощи в составлении распорядка с учетом тайм-менеджмента. Это позволит ученику распределять время так, чтобы успеть выполнить все домашнее задание.

3. Планирование дня и урока без резких переходов от одного вида деятельности к другому.

4. Использование наименьшего количества работ с ограничением по времени.

5. Дополнительный, запасной канал сообщения домашнего задания.

6. Исключение перевозбуждения и отвлекаемости – убрать из классной комнаты все яркие, шумные предметы, задернуть шторы на окнах, настроить определенное освещение.

7. Возможность проведения не менее двух физминуток на изучаемом языке (например, «Head and shoulders»).

8. Возможность перемещения по классу в определенной зоне.

9. Использование системы LRSW (Listen, read, say, write), сопровождаемое хлопками.

10. Вместо использования обычной концепции учебника (где присутствует много картинок и упражнений на одном развороте) выдавать структурированный материал, разделенный на карточки и др.

11. Ввод новой лексики должен происходить с учетом интереса ребенка. Это поможет создать у него гиперфокус на теме, станет стимулом продолжить ее изучение вне урока.

Для детей с СДВГ можно предложить следующие виды упражнений.

*Разноцветные дни недели.* На пальцы ученикам крепятся разноцветные закладки для книг с названиями дней недели. Учитель по очереди разгибает пальцы. Сначала называется цвет, а потом называется день недели на английском языке.

*Корни.* Ребенку предлагается одно слово, к которому необходимо придумать две ассоциации, затем к ним еще две и т.д.

*Скрытое послание.* Ребенку предлагается прочитать текст. В некоторых словах первая буква выделяется красным цветом. Обучающиеся выписывают все помеченные слова в тетрадь, строят из них вопросительное предложение и записывают свой ответ на карточке. Учитель собирает работы и раздает их другим ученикам. Они читают ответы одноклассников и воспроизводят вопрос по ответу на карточке.

### ***Библиографический список***

1. Безруких М.М., Мачинская Р.И., Крупская Е.В. и др. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: МПСИ, 2009. 248 с.

2. Корень Е.В., Куприянова Т.А. Гиперкинетические расстройства (СДВГ). М.: Федер. медич. исследов. центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского, 2015. 82 с.
3. Моница Г., Лютова-Робертс Е., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография. СПб.: Речь, 2007. 186 с.
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
5. Barkley R.A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A hand book for diagnosis and treatment (3rd edn.). New York: Guilford Press, 2005. 770 p.

**Е.П. Кофман, В.В. Силичев**

## **РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ЛАТИНСКИХ АФФИКСОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

*В статье рассматриваются латинские аффиксы, обосновывается целесообразность их изучения для использования в процессе словообразования на уроках английского языка. Авторы предлагают разнообразные виды заданий, способствующих усвоению и использованию латинских аффиксов. Кроме того, продемонстрирована их метапредметная сущность.*

**Ключевые слова:** латинские аффиксы, процесс словообразования, задания, метапредметная сущность, английский язык.

**E.P. Kofman, V.V. Silichev**

## **ROLE OF STUDYING LATIN AFFIXES IN THE FORMATION OF A MULTICULTURAL LINGUISTIC PERSONALITY**

*The article is devoted to the Latin affixes. The appropriateness of their learning at the English lessons for the process of word formation are considered. The authors offer various tasks to learn the Latin affixes. In addition, their meta-subject nature is demonstrated.*

**Keywords:** Latin affixes, process of word formation, tasks, meta-subject nature, English language.

Одной из главных целей иноязычного образования является формирование поликультурной языковой личности [Корякина, 2013], «изучившей иностранный язык в совокупности с культурой страны изучаемого языка и способной свободно излагать свои мысли на нем, адекватно принимая картину мира другой социокультурной общности, не подчеркивая ее вторичность» [Гетманская М.К., Гетманская А.В., 2019]. Поскольку язык не может существовать вне культуры, необходимо рассмотреть влияние римского завоевания на культуру Британии и дальнейшее формирование и развитие английского языка.

Попытки захватить Британию предпринимал еще Гай Юлий Цезарь в 55 и 54 г. до н.э., но они оказались безрезультатными. Уже в 43 г. н.э. при императоре Клавдии началось широкомасштабное завоевание Британии. Римляне продержались в ней до 410 г., когда легионы были выведены с острова для защиты Рима от варваров. Поскольку римское завоевание продлилось почти четыре века, оно оказало большое влияние на жизнь местного населения.

Хотя римские легионеры больше не ступали на эту землю, их присутствие сохранилось в виде культурного и бытового наследия. Например, наиболее значимым является римская система строительства дорог. Для облегчения передвижения римских легионов по территории острова были проложены широкие дороги. Считается, что римляне проложили около 16 тысяч километров дорог. После ухода завоевателей местные жители успешно использовали эти дороги. Более того, они позаимствовали римскую технологию строительства таких дорог [Александрова, 2019].

Что касается валюты, то до прихода римлян у местных жителей отсутствовала денежная система. Римляне использовали монеты, которые были в ходу в империи, поэтому любой, кто приезжал из Рима или другой провинции, мог покупать товары или оплачивать услуги. Однако уже

в III в. н.э. были построены первые монетные дворы в Лондоне и Колчестере.

Следует отметить, что города в современном понимании этого слова также впервые появились в Британии во время римского завоевания. До прихода римлян у бриттов уже существовали крупные поселения, но они представляли собой большие неорганизованные деревни. Главным требованием у римлян к строительству города была четкая схема и планировка. Все постройки делились на блоки, а в центре находилась большая квадратная площадь – форум. Но после того как римляне покинули остров, почти все города, которые они построили за четыре века, были заброшены. Римляне уделяли большое внимание гигиене и чистоте, поэтому бритты узнали, что такое центральное отопление и канализационная система. Также римляне возводили банные комплексы – термы, где представители всех слоев населения могли приобщиться к банной культуре.

До прихода римлян бритты были язычниками, как и сами римляне. После захвата острова римляне разрешили местному населению продолжать поклоняться своим богам, но при условии что те будут уважать и римских богов. Долгое время в римской империи христианство было под запретом, однако с воцарением Константина (306–337) ситуация изменилась, и уже к концу IV в. христианство распространилось среди населения острова, хотя язычество все еще играло важную роль.

Римляне привезли с собой на остров большое количество растений и животных, неизвестных ранее бриттам. Например, на острове появились новые овощи, такие как капуста, лук, огурцы, редис, кабачки. Также появились и фрукты, которые англичане любят до сих пор: вишня, слива, чернослив. Римляне разводили и животных, которых не было на острове до их прихода. Например, кроликов, фазанов, павлинов. Изменились и вкусовые предпочтения

островитян – они попробовали различные соусы и специи, которые использовали римские повара.

Существенное влияние римское завоевание оказало в том числе на дальнейшее формирование древнеанглийского языка, поскольку до прихода римлян как таковой письменности в Британии не существовало. В результате римского завоевания население начало активно изучать латынь, на которой говорили и писали легионеры. Однако это относилось в основном только к жителям крупных городов – в деревнях все еще говорили на кельтских диалектах. Тем не менее латинский язык оказал значительное влияние на английский язык, в особенности на словообразование.

Известно, что в английском языке существует семь основных способов словообразования: конверсия, аффиксация, компрессия, основосложение, аббревиация, дезаффиксация и обособление значения. Для целей нашей статьи следует выделить аффиксацию.

В своих исследованиях Т.И. Абрекова приводит следующее определение аффиксации: «Аффиксация – это способ образования новых слов путем присоединения к основе слова словообразовательных аффиксов» [Аребекова, 1977]. Под аффиксами понимаются префиксы и суффиксы, поэтому для начала рассмотрим латинские префиксы, которые участвуют в образовании английских слов с новым значением.

Отрицательные префиксы *im-*, *in-*, *dis-* используются для образования отрицательной формы слова или его антонима. Например, в словах «*impossible*» (невозможный), «*immoral*» (аморальный), «*impolite*» (невежливый), «*inaccurate*» (неточный), «*indefinite*» (неопределенный), «*inappropriate*» (неподходящий), «*dislike*» (не нравится), «*disagree*» (не соглашаться), «*discomfort*» (дискомфорт, неудобство). Например, слово «*impossible*» может употребляться в следующем контексте: «*It's an impossible situation, we have no idea how to act*» (здесь и далее примеры заимствованы из [lingvolive.com](http://lingvolive.com)).

Префикс re- указывает на обратное действие или на повторность действия. Этот префикс часто присоединяется к глаголам: «rewrite» (переписывать), «redo» (переделывать), «redirect» (перенаправлять). Глагол «rewrite» используется в романе Р. Киплинга «Свет погас»: «You might as well try to rewrite Hamlet. It will be a waste of time».

Префикс co- используется для обозначения совместности какого-либо действия с кем-либо или чем-либо: «coexist» (сосуществовать), «coeducation» (совместное обучение), «coworker» (коллега). Например, глагол «coexist» используется в предложении: «Each nation must learn to coexist with neighbouring countries».

Префикс super- обозначает высшее качество, свойство или расположение сверху. Он используется в таких словах, как «supermarket» (супермаркет, т.е. большой магазин), «supernatural» (сверхъестественный), «superpower» (сверхдержава). Например: «A sixth sense is a miraculous thing, which in itself suggests a supernatural order».

Префиксы pre- и post- являются антонимами. Префикс pre- означает предшествование чему-либо, то, что было перед: «prewar» (довоенный), «preface» (предисловие), «prehistoric» (доисторический). В то время как префикс post- означает то, что было после: «postwar» (послевоенный), «postscript» (послесловие), «postgraduate» (аспирант, т.е. человек, который получил университетскую степень бакалавра и продолжает научную работу, чтобы получить ученую степень). Прилагательное «prewar» используется для обозначения довоенных времен в предложении: «Blacks in the American South suffered the same legal disabilities and were the object of much greater spontaneous and sanctioned popular violence than the Jews in prewar Germany».

Поскольку латинских префиксов в английском языке большое количество, на этом мы завершаем их рассмотрение и переходим к латинским суффиксам.

Суффикс -ment в большинстве случаев присоединяется к глаголам и образует существительные, выражающие результат действия или само действие. Этот суффикс встречается в словах: «abolishment» (отмена), «agreement» (соглашение), «argument» (аргумент). В романе С. Кинга «Мобильник» для обозначения согласия используется слово «agreement»: «Alice had stayed at Cheatham Lodge with Jordan, by mutual agreement».

Суффиксы -ant и -ent могут указывать на определенное лицо, род деятельности или вещество. Например: «servant» (слуга), «assistant» (помощник), «solvent» (растворитель). О. Уайльд в романе «Портрет Дориана Грея» использует слово «servant» для обозначения лакея: «It is simply disgraceful of your servant hiding my work like that».

Суффиксы -ary и -ory означают принадлежность или связь с чем-либо. Чаще всего они присоединяются к существительному: «legendary» (relating to legend, легендарный), «momentary» (lasting for only a moment, моментальный), «evolutionary» (эволюционный), «contradictory» (unable both to be true or both to be false under the same circumstances, противоречивый). Например, прилагательное «contradictory» используется в следующем контексте: «This looks like a contradictory statement, but it is not: you can be near only if you are very far».

Анализ УМК Spotlight Student's book О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. 2012 г. для 10-го класса позволил выявить порядка ста слов с латинскими аффиксами, используемыми для образования лексических единиц с новым значением, что подтверждает необходимость их изучения. Например, в учебнике встречаются следующие слова: dishonest, multi-cultural, recycle, inexperience, arrangement. Таким образом, в рамках урока английского языка обучающимся 10-го класса может быть предложено

знакомство с наиболее употребляемыми латинскими префиксами и суффиксами. Для закрепления материала в процессе формирования лексических навыков можно рекомендовать выполнить ряд заданий. Это может быть самостоятельный поиск значения аффикса; поиск слов, содержащих аналогичный аффикс; образование антонимов с использованием префиксов; перевод слов на основании знания значения аффиксов; поиск аналогичных префиксов и суффиксов в русском языке; выбор соответствующего аффикса из ряда предложенных для образования слова с новым значением.

С.Г. Тер-Минасова считает, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2000]. Исторические события могут оказывать колоссальное влияние на язык и вызывать в нем изменения [Халыпина, 2009], доказательством этого служит римское завоевание Британии.

Таким образом, изучение латинских аффиксов в контексте истории и культуры на уроках английского языка может способствовать успешному расширению картины мира и формированию поликультурной языковой личности обучающегося. Более того, знание латинских аффиксов поможет обучающимся и при изучении других предметов, поскольку большинство терминов образовано при помощи латинских префиксов и суффиксов.

### *Библиографический список*

1. Александрова Д.А. Римское наследие Британии. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://diletant.media/articles/44993930/> (дата обращения: 21.11.2021).
2. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка (практический курс): учеб. пособие для II–III курсов институтов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1977. 240 с.

3. Гетманская М.К., Гетманская А.В. Развитие поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-v-protseesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 21.11.2021).
4. Корякина А.А. Содержание понятия «Поликультурная языковая личность» // Арктика XXI век. Гуманитарные науки. 2013. № 1 (1) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-ponyatiya-polikulturnaya-yazykovaya-lichnost> (дата обращения: 21.11.2021).
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 259 с.
6. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник ТГУ. 2009. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti-kak-tsel-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-globalizatsii-obshchestva> (дата обращения: 21.11.2021).

**М.В. Кузнецова, А.С. Колесникова**

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ**

*В статье раскрываются актуальность развития коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста на английском языке, ее роль в современном обществе. Указываются понятие и компоненты данной компетенции. Помимо этого, раскрывается проблема наличия диагностик по вышеназванной теме, приводятся пример такой диагностики, а также результаты ее проведения и рефлексия по этим результатам.*

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетенция, дошкольный возраст, диагностика, иностранный язык, английский язык.

M.V. Kuznetsova, A.S. Kolesnikova

**DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS'  
COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS:  
THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS**

*This article describes the relevance of the development of preschoolers' communicative competence in English, its role in modern society. The concept and components of this competence are indicated. Also, the problem of the availability of diagnostics is disclosed, an example of diagnostics is given, as well as the results of its implementation and reflection.*

**Keywords:** communication, communicative competence, preschool age, diagnostics, foreign language, English.

В связи с информатизацией современного общества происходит стремительное развитие всех сторон жизни: вслед за научно-техническим прогрессом следует и прогресс в других сферах деятельности: улучшаются технологии, средства, методы работы, а также качество всех продуктов человеческой деятельности. И конечно, в таком обществе необходимы люди, которые владеют навыками выполнения такой деятельности, а также, что является более важным, умеют учиться новому, самообучаться. По этой причине изменились ориентиры в образовании, теперь цель образования – воспитать личность, владеющую определенными компетенциями, интегративными качествами, которые позволят ей освоиться в любой сфере жизни в будущем [Аносова, 2014].

Одной из таких компетенций является коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция подразумевает интегральное личностное качество, которое обеспечивает ситуационную адаптивность, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, адекватность отражения психических особенностей, верной оценки личностного склада и поступков другого человека,

прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица [Ишаева, Ананьин, 2019]. Она включает ряд компонентов: контекст, ситуацию коммуникации; предмет коммуникации; учет общепринятых норм при организации собственной речи [Колесникова, 2021]. Коммуникативная компетенция позволяет человеку работать с информацией, поступающей от других людей.

В процессе анализа документов, регламентирующих образовательную деятельность Российской Федерации, было выяснено, что вышеназванную компетенцию принято развивать начиная с дошкольного возраста. Среди образовательных областей присутствуют «социально-коммуникативное» и «речевое» развитие. Данные области связаны между собой, так как коммуникация осуществляется, прежде всего, с помощью речи. С развитием речи происходит и развитие коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста. За счет того что в дошкольном возрасте у детей еще не сформирована знаково-символьная система, принято развивать в основном речевую сторону языка. Это является преимуществом для развития коммуникативной компетенции.

В целях повышения качества образования, в том числе и дошкольного, используются различные диагностические методики. Несмотря на их многообразие, найти подходящую методику со всеми необходимыми параметрами – сложная задача. Ниже представлен созданный нами диагностический комплекс методик развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста на иностранном языке. Данная диагностика проводилась с помощью мнемочаек. Мнемочаечки являются небольшими цветными изображениями, которые отображают ту или иную разговорную ситуацию, в которую якобы попадает ребенок [Агальцова, Гивенталь, 2018]. Используемые мнемочаечки отражают не только слова, но и целые грамматические конструкции.

Целью диагностики стало исследование уровня коммуникативной компетенции детей на английском языке. Содержание диагностического комплекса представлено ниже.

## **I. Раздел диагностики грамматических конструкций**

### **1. «Расскажи о себе»**

*Лексическо-грамматические единицы:* «Я... (Мое имя...)» (I'm (my name is)), «Я умею» (I can), «Я не умею» (I can't), «Мне нравится» (I like), «Мне не нравится» (I don't like).

*Цель:* определить уровень способности ребенка старшего дошкольного возраста рассказать о себе, своих умениях и предпочтениях на английском языке.

*Оборудование:* мнемочарточки с грамматическими конструкциями: I'm (my name is) – изображение с указывающими на себя детьми; «I can» и «I can't» – изображение предметов, с которыми можно совершать деятельность (в первом случае изображение чистое, во втором – перечеркнутое); «I like» и «I don't like» – изображение еды (в первом случае изображение чистое, во втором – перечеркнутое); фишка.

*Содержание:* с помощью мнемочарточек педагог просит ребенка рассказать: как его зовут, что он умеет делать, что не умеет, что любит и что не любит. Все конструкции изображены на мнемочарточках и расставлены по порядку, с помощью фишки после каждого предложения ребенок «перешагивает» фигуркой на следующую мнемочарточку.

*Анализ результатов:* за каждую употребленную конструкцию дается по 2 балла, всего 10 баллов. 6–10 баллов – высокий уровень, 3–6 баллов – средний, 0–3 – низкий. Соответственно, 60–100 % – высокий уровень, 30–60 % – средний и 0–30 % – низкий.

### **2. «Время кушать!»**

*Лексико-грамматические единицы:* «Время...» (It's time to), «Давай...» (Let's), «Я хочу» (I want), «Я не хочу» (I don't want).

*Цель:* определить уровень способности ребенка сообщить о своих желаниях на английском языке в разных жизненных ситуациях с помощью ролевой игры.

*Оборудование:* карточки с грамматическими конструкциями: «It's time to» – изображение супа, который символизирует время обеда; «Let's» – изображение играющих детей; «I want» и «I don't want» – изображение подарка (в первом случае изображение чистое, во втором – перечеркнутое); фишка.

*Содержание:* с помощью карточек педагог предлагает ребенку следующую ролевую игру: дается один глагол, например, есть (eat) или играть (play). Карточки стоят по порядку, ребенку необходимо употребить этот глагол в конструкциях, уточнить желаемые и нежелательные вещи с этой конструкцией (например, «Я не хочу есть суп», «Я хочу съесть конфету»), где существительные в конце произносятся с подсказки педагога, если ребенок не знает никаких продуктов питания). С помощью фишки после каждого предложения ребенок «перешагивает» фигуркой на следующую карточку.

*Анализ результатов:* за каждую употребленную конструкцию дается по 2 балла. Всего 8 баллов. 5–8 баллов – высокий результат, 3–5 баллов – средний и 0–3 – низкий. Соответственно, 63–100 % – высокий результат, 38–63 % – средний и 0–38 % – низкий.

### **3. «Царь-король»**

*Лексико-грамматические единицы:* глаголы: jump, dance, run и др. в значении «Делай это!», «Don't...» (Не...), «I am not» (Я не...).

*Цель:* определить уровень речевого владения отрицательными грамматическими конструкциями на английском языке через знания о тех же конструкциях с положительным значением.

*Оборудование:* мнемокарточки с грамматическими конструкциями: «Do!» – изображение короны; «Don't...» – изображение запрещающего знака; «I am not» – зачеркнутое изображение с указывающими на себя детьми; картонная корона.

*Содержание:* на столе мнемокарточки. Ребенку предлагается побыть королем, для этого он ставит первую мнемокарточку с короной вперед всех и надевает картонную корону на голову. После этой мнемокарточки стоят карточки «Don't...» и «I am not». Участнику диагностики необходимо давать приказы. Например: «Прыгай!». После этого тот, кому отдан приказ, начинает прыгать. Ребенку нужно сказать: «Не прыгай!», чтобы «подчиненный» прекратил, и дать новый приказ. Так три раза. В конце королю нужно отказаться от престола, так как он отдал все приказы. Он говорит: «Я не король» (последняя мнемокарточка).

*Анализ результатов:* за каждый «приказ» ребенок получает балл, за конструкцию «I am not» – 2 балла. Всего 8 баллов. 5–8 баллов – высокий результат, 3–5 баллов – средний и 0–3 – низкий. Соответственно, 63–100 % – высокий результат, 38–63 % – средний и 0–38 % – низкий.

## **II. Раздел диагностики лексических единиц**

Для данного раздела использовались диагностики, описанные в статье У.М. Дмитриевой и М.В. Кузнецовой «Обучение детей дошкольного возраста английскому языку: обзор методик и проблема диагностики» [Дмитриева, Кузнецова, 2019, с. 66–67].

### **1. Методика «Вежливые слова»**

*Цель:* определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Вежливые слова».

*Лексические единицы:* здравствуйте (hello), привет (hi), до свидания (goodbye), пока (bye), спасибо (thank you), пожалуйста (please), извините (sorry/I'm sorry).

*Ход исследования:* педагог организует индивидуальную беседу с ребенком, спрашивая, какие вежливые слова дошкольник может назвать.

*Оценка:* оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

*Анализ результатов:* 5–7 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний, 0–3 балла – низкий.

*Анализ результатов, переведенных в проценты:* 70–100 % – высокий уровень, 42–70 % – средний, 0–42 % – низкий.

## **2. Методика «Встречаем гостей»**

*Цель:* оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «Вежливые слова».

*Лексические единицы:* здравствуйте (hello), привет (hi), до свидания (goodbye), пока (bye), спасибо (thank you), пожалуйста (please), извините (I'm sorry).

*Ход исследования:* педагог организует сюжетно-ролевую игру (в гости к ребенку пришли знатные гости, ребенок угощает их чаем; вдруг чашка падает на одного из гостей).

*Оценка:* оценка за каждое употребленное слово в соответствующей ситуации общения, в правильной грамматической конструкции – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – неупотребленное слово.

*Анализ результатов:* 5–7 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний, 0–3 балла – низкий.

*Анализ результатов, переведенных в проценты:* 70–100 % – высокий уровень, 42–70 % – средний, 0–42 % – низкий.

Общий итог высчитывается следующим образом: общий балл со всех диагностик – 40 (100 %). 0–8 баллов (0–20 %) – очень низкий уровень, 8–16 баллов (20–40 %) – низкий; 17–24 балла (40–60 %) – средний; 24–28 баллов

(60–70 %) – уровень выше среднего, 28–31 (70–85 %) баллов – высокий; 31–40 баллов (85–100 %) – очень высокий.

### **Результаты исследования по описанному диагностическому комплексу**

Данный диагностический комплекс был проведен среди детей старшего дошкольного возраста. Четыре из пяти диагностик были проведены индивидуально, и одна – «Царь-король» – в групповом формате. В сумме было продиагностировано четыре ребенка, в ходе чего были получены следующие результаты (табл. 1, 2, 3, 4).

*Таблица 1*

#### **Результаты ребенка № 1**

Диагностика	Общий балл	Уровень
«Расскажи о себе»	5	Средний
«Время кушать!»	2	Низкий
«Царь-король»	6	Высокий
«Вежливые слова»	2,5	Низкий
«Встречаем гостей»	3	Средний
Итого	18,5	Средний

*Таблица 2*

#### **Результаты ребенка № 2**

Диагностика	Общий балл	Уровень
«Расскажи о себе»	2	Низкий
«Время кушать!»	1	Низкий
«Царь-король»	4,5	Средний
«Вежливые слова»	3,5	Средний
«Встречаем гостей»	4	Средний
Итого	15	Низкий

Таблица 3

**Результаты ребенка № 3**

Диагностика	Общий балл	Уровень
«Расскажи о себе»	4	Средний
«Время кушать!»	2	Низкий
«Царь-король»	5,5	Высокий
«Вежливые слова»	3,5	Средний
«Встречаем гостей»	4	Средний
Итог	18,5	Средний

Таблица 4

**Результаты ребенка № 4**

Диагностика	Общий балл	Уровень
«Расскажи о себе»	7	Высокий
«Время кушать!»	3	Средний
«Царь-король»	6	Высокий
«Вежливые слова»	4,5	Средний
«Встречаем гостей»	5	Высокий
Итог	25,5	Выше среднего

После проведения диагностики была проведена рефлексия. Положительные моменты: дети были увлечены игрой-диагностикой «Царь-король», остальные диагностики также были успешно проведены, что позволило нам получить результаты. Недостатки: эмоциональная напряженность детей, связанная с малознакомым человеком, породила психологические ограничения – дети боялись совершить ошибку и иногда даже на русском языке не находили ответа на вопросы; дети не могли полностью проникнуться ролевой ситуацией по причине того, что для них используемые в данных мнемочарточках конструкции были в большинстве своем малознакомы или забыты, и следовательно, ушло много времени на актуализацию знаний детей, дешифровку каждой карточки. Ввиду большой потери времени дети в соответствии с их возрастными особенностями, описанными

выше, быстро устали. Также на усталость повлияли долгие раздумья детей о том содержании, которым лично им хотелось бы наполнить ролевою игру. Предположительно, причина этого – психологический дискомфорт перед малознакомым человеком. В дальнейшей работе над диагностиками необходимо учесть, что в группе детям работать комфортнее даже с малознакомым педагогом, чем индивидуально. Также необходима предварительная работа с мнемокарточками. Но несмотря на недостатки, уже после проведения диагностики у детей наблюдалась небольшая активизация речи.

Таким образом, коммуникативную компетенцию можно развивать начиная с дошкольного возраста и с целью повышения качества развития данной компетенции необходимы диагностические методики, позволяющие определить уровень ее развитости у детей на разных этапах обучения иностранному языку. Диагностика, представленная выше, имеет ряд плюсов и минусов, но за счет проведенного анализа, продолжает совершенствоваться.

### *Библиографический список*

1. Агальцова М.А., Гивенталь И.А. Как научить ребенка говорить по-английски. Игры, песенки и мнемокарточки. СПб.: Питер, 2018. 122 с.
2. Аносова Ю.К. Использование психолого-педагогического инструментария диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. матер. ежегодной междунар. науч.-практ. конф. 2014. № 2.
3. Дмитриева У.М., Кузнецова М.В. Обучение детей дошкольного возраста английскому языку: обзор методик и проблема диагностики // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 2 (54). С. 57–67.
4. Ишаева О.В., Ананьин О.Ю. Понятие коммуникативной компетенции в отечественной лингвистике // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 2. С. 188–191.

5. Колесникова А.С. Анализ понятия коммуникативной компетенции и его содержания // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 25 июня 2021 г. Махачкала: ООО «Институт развития образования и консалтинга», 2021. С. 14–18.

**П.С. Леонтьева, Н.В. Ляхова**

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ЛОГИКЕ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

*В статье рассматривается совершенствование умений монологического высказывания обучающихся средней школы в соответствии с ФГОС третьего поколения. Важность совершенствования умений монологического высказывания обучающихся раскрывается на примере использования современной методике EduScrum. Уроки с применением методике EduScrum выделяются отдельно, как уроки, обеспечивающие новые возможности в преподавании иностранного языка.*

**Ключевые слова:** монологическое высказывание, требования ФГОС третьего поколения, предметные результаты к образовательной дисциплине «Иностранный язык», обучение говорению, методика EduScrum, спринт, скрам-мастер, Scrum-доска.

**P.S. Leontyeva, N.V. Lyakhova**

### **IMPROVING THE SKILLS OF MONOLOGUE UTTERANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE LOGIC OF THE THIRD- GENERATION FEDERAL STATE EDUCATION STANDARD**

*The article describes the improvement of the monologue utterance skills of secondary school students in the logic of the third-generation Federal State Education Standard. The importance of improving the students` monologue utterance skills is considered in the process of using modern EduScrum methodology. Such lessons open new opportunities in teaching a foreign language.*

**Keywords:** monological utterance, requirements of the third-generation Federal State Education Standard, subject results for the academic subject “Foreign language”, speaking training, EduScrum methodology, sprint, scrum master; Scrum board.

Российское образование, учитывая намеченные основные направления Федеральной целевой программы развития образования, находится на этапе перехода к новому стандарту, предусматривающему коренное изменение приоритетов. Это изменение связано с тем, что государство в большей степени заинтересовано в повышении результативности обучения российских школьников. Главной задачей ФГОС третьего поколения заявлено единство требований к результатам обучения, обеспечивающим гармоничное и системное развитие личности обучающегося, а также освоение им знаний, компетенций, необходимых для жизни в современном обществе и успешного обучения на следующем уровне образования, а также в течение всей жизни.

Согласно ФГОС третьего поколения более детально представлены предметные результаты образовательной дисциплины «Иностранный язык». Так, предметные результаты ориентированы на применение иноязычных ЗУНов в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях.

Образовательная дисциплина «Иностранный язык» в современной системе образования имеет основополагающее значение. Ее преподавание направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание ими роли языков как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия, способствующего их общему речевому развитию, воспитанию гражданской идентичности, расширению кругозора, воспитанию чувств и эмоций.

Основной упор во ФГОС третьего поколения, как говорилось выше, делается на обеспечение сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Все более очевидной в этих условиях становится необходимость уделять больше внимания обучению говорению.

Необходимо подчеркнуть, что во ФГОС третьего поколения сформулированы максимально конкретные требования к предметной области «Иностранный язык», и в частности

к говорению в монологической форме в средней школе. Например, создание устных связных монологических высказываний (описание/характеристика, повествование/сообщение) объемом 10–12 фраз с вербальными и (или) невербальными опорами или без них в рамках тематического содержания речи; представление результатов выполненной проектной работы объемом 10–12 фраз и др. [Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. ...].

Однако в процессе обучения монологу педагоги иностранных языков сталкиваются со множеством трудностей [Леонтьева, 2021]. Например, обучающиеся стесняются выражать собственные мысли на иностранном языке, боятся совершить ошибку, подвергнуться критике; не осознают поставленную перед ними речевую задачу; им не хватает речевых средств для того, чтобы решить поставленные задачи [Рублева, 2017]. В результате основной задачей уже на средней ступени обучения монологической речи является совершенствование коммуникативного ядра или основополагающих умений иноязычного общения. Совершенствование навыков общения позволяет самостоятельно решать коммуникативно-познавательные задачи, включая языковую догадку, умение выражать личностное отношение к воспринимаемой информации [Кокурина, 2016].

В методической литературе имеются множество определений монологической речи. В наибольшей степени полноту определения понятия «монологическая речь» отражают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез. Они трактуют монологическую речь в качестве формы речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе, характеризующуюся развернутостью, а также присутствием распространенных конструкций, которые грамматически оформлены [Гальскова, Гез, 2006].

Обучение монологической речи, по С.Ф. Шатилову, нацелено на формирование умений коммуникативно-мотиви-

рованно, логически последовательно и связно, достаточно правильно и полно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме. Именно эта цель и находит отражение в требованиях ФГОС третьего поколения.

На сегодняшний день представлено множество современных методик обучения, призванных развивать, формировать и совершенствовать навыки и умения монологического высказывания. Одной из таких методик является методика EduScrum (Education Scrum), которая основывается на Agile-подходе – методике гибкого регулирования проектов, которая используется для разработки, а также развития сложных продуктов.

Вилли Вейнандс, автор EduScrum, учитель физики и химии с опытом работы более 40 лет, говорит о значимости данной методики в современном образовании: «К сожалению, нынешняя образовательная система старомодна и все меньше соответствует потребностям мира, и это создает разрыв между образовательным предложением и требованием рынка». В своей методике автор EduScrum предлагает переносить акцент на личность обучающегося, что позволяет ему быть более активным, продуктивным и достигать оптимальных результатов.

Возрастающая включенность в образовательный процесс обучающихся, их активность приводят к необходимости изменения роли педагога. Он становится коучем и фасилитатором и не является больше единственным источником знаний [Почему учителя важны?].

Что же такое EduScrum? EduScrum – система обучения, которая строится на частичной или полной передаче учителем ответственности за результат и организацию образовательного процесса обучающимся. Определяющим фактором данной методики является то, что обучающиеся могут самостоятельно планировать учебный процесс в рамках заявленных учителем целей обучения. Методика EduScrum

основывается на распределении ролей между педагогом и обучающимися. В ней принято выделять следующие роли.

Педагог – менеджер образовательного процесса, который оформляет маршрутный лист изучения темы; подготавливает процедуру контроля качества приобретенных результатов; проводит консультации согласно образовательным запросам обучающихся (для Scrum-мастеров). Педагог выступает в роли заказчика, проверяющего качество выполнения задания.

Обучающиеся-исполнители объединяются в команды из 4–6 человек. Достижение заявленной цели, предложение и отбор разнообразных способов ее достижения – основная задача обучающихся.

Скрам-мастер, выбранный обучающимися, формулирует задачи на пути к достижению цели; представляет траекторию работы на Scrum-доске; направляет и отслеживает работу группы.

Как и в любой методике обучения, EduScrum представлен определенными этапами.

#### 1. Подготовка и планирование работы.

На данном этапе педагог тщательно отрабатывает весь ход изучения материала, создает запросы к командам обучающихся, раздаточный материал, называемый артефактами, для проведения урока (занятия).

Результатом этого этапа выступает бэклог продукта (Product Backlog), включающий в себя расположенные в определенной последовательности заявленные цели обучения и необходимые подходы в работе.

#### 2. Спринт.

Спринт – центральный компонент EduScrum, представляющий собой учебный материал, сориентированный на проблематику серии уроков и рассчитанный на решение конкретных учебных задач в течение определенного периода времени. В качестве спринта могут выступать не только

некоторое количество уроков одного юнита, но и глава/главы книги, а также проект.

Отправным пунктом в работе со спринтом является формирование команд, которые в автономном режиме определяют возможные пути достижения результата. Конечная точка спринта – анализ, обзор и оценка проделанной работы, предложение вариантов улучшения работы. На данном этапе оценка может быть представлена не только обучающимися, но и педагогом.

### 3. Scrum-доска (Scrum Board).

На Scrum-доске фиксируется процесс работы группы в соответствии с конкретным этапом работы: «В плане», «В процессе», «Контроль», «Выполнено». Она точно отображает, над чем команда работает в данный момент, что ей еще предстоит сделать и удастся ли ей достичь поставленной цели. Информация на Scrum-доске должна постоянно актуализироваться для представления релевантного прогресса продвижения команды обучающихся к достижению результата.

Возвращаясь к проблематике нашей статьи, важно отметить, что данная методика позволяет достичь целостности и логики монологического высказывания, совершенствовать владение словарным запасом и грамматическими структурами согласно поставленной задаче, решить поставленную речевую задачу, соблюсти последовательность изложения, завершенность в содержательном, тематическом плане, а также непрерывность высказывания.

Таким образом, более детальные требования ФГОС третьего поколения к результатам освоения предметной области «Иностранный язык» и процессу обучения говорению вызывают необходимость поиска новых методик и способов совершенствования умений монологического высказывания. В этой связи одним из наиболее успешных способов совершенствования умений монологической речи обучающихся,

на наш взгляд, выступает методика EduScrum. Она способствует совершенствованию умений монологического высказывания на каждом из представленных в нашей статье этапов работы.

### *Библиографический список*

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Кокурина Е.Ф. Обучение монологической речи на уроках английского языка в средней школе [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-urokah-angliyskogo-yazika-v-sredney-shkole-959903.html> (дата обращения: 23.01.2021).
3. Леонтьева П.С., Бедарева А.В. Использование технологий EduScrum для совершенствования навыков монологической речи у обучающихся основной школы на уроках английского языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: матер. регион. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию факультета иностранных языков, Красноярск, 13 апреля 2021 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 71–73.
4. Почему учителя важны? [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/ZHnRc> (дата обращения: 09.12.2021).
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/ZHnKJ> (дата обращения: 09.12.2021).
6. Рублева А.А. Специфика обучения иноязычной монологической речи на старшем этапе обучения с использованием опор // Научная сессия – 2017 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Борисоглебск, 2017. С. 245–246.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

В.А. Лопухина, И.А. Майер

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*В статье рассматриваются возможные пути реализации игрового урока иностранного языка для детей дошкольного возраста в условиях частного учреждения дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** дидактические игры, дошкольное образование, дополнительное образование, игры на уроках английского языка.

V.A. Lopukhina, I.A. Mayer

## DEVELOPMENT OF ENGLISH-SPEAKING SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH THE USE OF DIDACTIC GAMES

*The article discusses possible ways to implement a foreign language game lesson for preschool children in a private institution of additional education.*

**Keywords:** didactic games, preschool education, additional education, games in English lessons.

Раннее обучение иностранным языкам является востребованной услугой в современном мире. Особенно растет спрос на занятия английским языком в условиях дополнительного образования. Занятия проходят 2–3 раза в неделю и длятся от 20 до 45 минут.

Общеизвестно, что исследователи определяют возраст от 1,5 до 7–8 лет как наиболее благоприятный для изучения иностранных языков [Выготский, 1999; Безрукова, 2001]. Мозговые механизмы ребенка в возрасте примерно до 9 лет работают быстрее, чем у более старших людей, поэтому быстрее осваивается иностранная речь. Ребенок в этом возрасте – это мастер по овладению речью.

Конечно, до сих пор ведутся споры о возрасте начала изучения иностранного языка. Так, например, И. Шолпо

считает, что образовательный процесс не следует начинать до 5 лет, так как ребенок возраста 3 лет еще не в полной мере овладел навыками внутренней речи, у него не сформирована речевая функция и невысокий уровень коммуникации [Шолпо, 1999].

Кроме того, необходимо учитывать ведущую роль игровой деятельности дошкольников и ее положительное влияние на овладение иностранным языком. Учитывая этот факт, целесообразно планировать урок и деятельность группы в рамках заданий, основанных на игровых технологиях.

Игровые задания в процессе обучения служат основой для приобретения первичных образовательных навыков: поиск цели и ее достижение, оценка действий, анализ. Языковой, лексический материал подбирается исходя из возраста детей, он должен быть часто используемым и на родном языке. Стандартно это базовые темы: семья, цифры, цвета, еда, дом, игры и то, что окружает детей этого возраста. Важно, чтобы ребенок мог потрогать, рассмотреть и увидеть все, о чем говорится на уроке. Новый материал отрабатывается в процессе игровых заданий, которые основаны на различных игровых технологиях.

Важно помнить, что у детей дошкольного возраста ограничен объем внимания и требуется постоянная смена деятельности. Таким образом, время одного занятия варьируется от 3 до 7 минут [Выготский, 1999].

На данном этапе не изучаются сложные грамматические конструкции и правила. Вместо этого обучающиеся запоминают популярные и понятные фразы, из которых может строиться их речь. На этом этапе обучения необходимо автоматизировать употребление несложных фраз.

Обобщить информацию, приведенную выше, можно используя таблицу, предложенную А.А. Красюковой, которая привела ряд «базовых» правил для реализации

успешного урока иностранного языка для детей дошкольного возраста [Красюкова, 2021] (табл. 1).

*Таблица 1*

**Правила успешного урока иностранного языка  
с дошкольниками (А.А. Красюкова)**

Грамматика	Лексика
Не использовать сложные грамматические конструкции	Вводить новые слова, используя картинки, карточки, наглядные предметы и видеоматериалы
Не заучивать длинные предложения, использовать легко воспринимаемые на слух и память фразы	Учить новые слова с помощью песен, танцев и стихов
Смена деятельности каждые 3–7 минут	

Внедрение игрового метода повышает мотивацию детей и их заинтересованность в занятиях.

Необходимо выделить 2 основных типа игровых заданий, используемых на уроке:

- 1) состязательные игровые задания, в которых отдельно взятые ученики или их команды вступают в соревнование друг с другом;
- 2) коллективные игровые задания, где ученики задействованы все вместе.

Стоит отметить, что все игры можно адаптировать под осваиваемое содержание. В ходе опытной работы, проведенной на базе частной образовательной организации дошкольного образования, нами были разработаны игровые задания в рамках темы «Фрукты и овощи» в группе обучающихся от 5 до 6 лет. В составе группы 6 человек, длительность занятия 30 минут. Нами были апробированы авторские игровые задания и упражнения. Уровень владения английским языком в экспериментальной группе

неоднороден: отдельные дошкольники уже изучали лексические единицы на данную тему, другие же сталкиваются со словами впервые.

Для введения новых слов на данную тему в начале занятия обучающимся был показан видеоролик про фрукты и овощи, в ходе которого стояла задача сделать акцент на проговаривании новых слов по заданной теме. Дети повторяли слова за преподавателем и понимали, о каком предмете они говорят, соотнося слова с изображением называемых предметов на экране. Стоит отметить, что в отсутствие системы проигрывания медиаматериалов новые слова можно изучить и с помощью карточек с картинками, остальные этапы изучения новой лексики остаются неизменными. Время, которое было затрачено на эту часть занятия, 7 минут.

После изучения новых лексических единиц в рамках темы «Fruits and Vegetables» мы перешли к закреплению нового материала с помощью игровых заданий. Далее перечислим и кратко опишем все задействованные игры в ходе данного урока (табл. 2).

Вне зависимости от того, на какую методику будет полагаться педагог, нужно соблюдать определенные условия в процессе обучающих уроков на базе дополнительного дошкольного образования:

1) лексика, изучаемая на занятиях, должна быть полностью понятна обучающимся. Дети должны сталкиваться с изучаемыми словами и речевыми конструкциями в жизни;

2) использование на занятии нескольких пар слов, которые связаны стойкими ассоциативными связями;

3) педагогу необходимо отмечать способности детей к речевому слуху, языковую память, лексическое и грамматическое чутье;

4) новая лексика осваивается с помощью речевых упражнений и игр, исключается заучивание слов.

## Игры на уроке английского языка

Название игры	Краткое описание
«Two baskets»	<p>Для данной игры понадобятся две корзинки для разделения фруктов и овощей. Кроме того, мы использовали игрушечные модели фруктов и овощей.</p> <p>Преподаватель обращается ко всей группе учеников и повторяет название предмета и задает вопрос, например:</p> <p>«It is a banana. Is it a vegetable or a fruit?»</p> <p>В начале игры мы помогли детям невербально определить, в какой корзине должен оказаться тот или иной предмет. К концу игрового задания дети уже сами активно участвовали в задании. Игра была направлена на повторную отработку и запоминание новых слов.</p> <p>Время, отведенное на задание, 3 минуты</p>
Warm-up минутка, направленная на отдых обучающихся, «Action Song»	<p>Данной группой дошкольников уже изучена игровая активность, которая направлена на отдых между игровыми заданиями и выполняет функцию подвижной деятельности на занятии, которая так важна для детей этого возраста.</p> <p>Игровая песня содержит в себе слова, направленные на определенные действия учеников, например:</p> <p>«Clap, clap, clap your hands» – дети хлопают в ладошки и повторяют эти слова;</p> <p>«Stomp, stomp your feet» – дошкольники топают ногами и повторяют слова.</p> <p>Далее используется эта же модель, с последующими строчками:</p> <p>«Swing, swing your arms»;</p> <p>«Touch the sky and touch the ground».</p> <p>Время, отведенное на задание, 2–3 минуты.</p> <p>После таких активных разминок дети готовы к новым заданиям, которые требуют больше внимания</p>

1	2
Игра «Guess what is it?»	Для реализации этой игры были распечатаны изображения фруктов и овощей, каждое из которых вложено в отдельный файл, а сам файл покрашен черным маркером. Педагог сидит вместе с дошкольниками и достает по одному игровому материалу. Необходимо стирать маркер, чтобы изображение было видно обучающимся. Задача детей – как можно быстрее вспомнить и назвать, что изображено на картинке. В рамках первого занятия по новой теме данная тема не предполагает использования соревновательного момента в задании. Однако стоит отметить, для отработки темы такая игра может выступать в качестве соревновательного игрового задания
Игра «It is...»	Игра совмещает в себе отработку уже изученного материала, новой лексики и повторение несложных грамматических конструкций. Для данной игры необходимы карточки с изображением овощей и фруктов / пластиковые модели овощей и фруктов. Кроме того, сумка или коробка, в которой лежат овощи. Дети поочередно подходят и достают овощи случайным образом. Главная цель этого задания определяется преподавателем вначале: педагог достает предмет из сумки, показывает его детям, дает его характеристики: название, цвет, размер. Далее такие же действия повторяют дети поочередно. Например: «It's a cabbage. It's green. It's big». Длительность упражнения 5–8 минут
Закрепляющая результат занятия игра «Run and point the one right»	Подвижная игра на закрепление материала. Задача педагога – разместить на доске карточки с изображениями фруктов и овощей. Дети встают на линию старта и по команде преподавателя должны добежать и выбрать правильную карточку, дотронувшись до нее. Длительность игры 5 минут

Кроме вышеперечисленного, педагогу необходимо соблюдать общие дидактические и частные дидактические принципы в процессе планирования урока. К общим принципам относятся:

1) системность. Развивается за счет изучения новых лексических единиц и комбинации нового материала с ранее изученным;

2) сознательность. Вопрос оценки осознанности использования слов обучающихся или же автоматический повтор за преподавателем, без четкого понимания обучающегося;

3) научность. В данном контексте научность предполагает способ подачи информации. Она не должна преподноситься бытовым способом для сохранения границ учитель – ученик;

4) учет возраста и особенностей обучающихся. Ход занятия должен соответствовать когнитивным способностям обучающегося;

5) наглядность. Лексический материал должен подаваться с использованием изучаемых предметов, видеоматериалов, картинок и карточек [Методика обучения..., 2020].

#### *Библиографический список*

1. Безрукова В.С. Настольная книга педагога-исследователя. Екатеринбург: Дом учителя, 2001. 236 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 2 т. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Красюкова А.А. Динамика изменения приемов обучения английскому языку в системе «Детский сад – начальная школа» [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.su/publ/164-1-0-2062> (дата обращения: 10.11.2021).
4. Методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для сред. профес. образования / О.И. Трубицина. М.: Юрайт, 2020. 384 с.
5. Парфенова Н.И. Программа обучения английскому языку дошкольников. М.: Сфера, 2007. С. 189.
6. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: учеб. пособие по метод. препод. английского языка. М.: Просвещение, 1999. 57 с.

Е.А. Плаксина

**ОБУЧЕНИЕ РАБОТЕ  
С ИНОЯЗЫЧНЫМИ МЕДИАТЕКСТАМИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ)**

*В статье описываются основные этапы работы с медиатекстом с целью формирования медиаграмотности студентов педагогических университетов. На базе интернет-ресурса Quizlet разработаны задания для анализа стратегических задач медиатекста, его синтаксических и лексических характеристик.*

**Ключевые слова:** медиатекст, медиаграмотность, педагогический дискурс, интернет-блог.

Е.А. Plaksina

**TEACHING INTERPRETATION  
OF FOREIGN LANGUAGE MEDIA TEXTS  
(BASED ON PROFESSIONAL COMMUNITIES' BLOGS)**

*The article describes the main stages of working with media texts to develop media literacy among students of pedagogical universities. On the basis of the Internet resource "Quizlet" exercises have been elaborated to identify and describe strategic tasks of media texts, as well as their syntactic and lexical characteristics.*

**Keywords:** media text, media literacy, pedagogical discourse, internet blog.

Универсальной целью образовательной системы высшей школы является подготовка молодого специалиста к полноценному участию во всех сферах деятельности общества, где существует многообразие текстов, циркулирующих в глобальном информационном пространстве, конструируемом современными средствами массовой коммуникации.

Одной из самых значимых компетенций, необходимых специалисту для эффективного функционирования в современном информационном пространстве становится медиаграмотность. Она определяется как способность адекватно

взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации [Зимняя, 2003].

В данном исследовании ставится цель рассмотреть способы формирования медиаграмотности студентов педагогических университетов на базе дисциплины «Практический курс английского языка / Practical Course of the English Language» в рамках жанра «блог». Предметом статьи является обучение студентов интерпретации и стратегической организации медиатекстов.

В качестве материала исследования использовались англоязычные педагогические блоги: <https://mscassidys-class.edublogs.org/>, <https://www.instagram.com/teach.for.us/>, <https://www.instagram.com/the.teachingpalette/>, <https://readingyear.blogspot.com/>, <https://www.youthvoices.live/>, <http://kauaimark.blogspot.com/>, <http://www.learningismessy.com/>, [https://www.instagram.com/get\\_into\\_teaching/](https://www.instagram.com/get_into_teaching/), <https://www.instagram.com/ateacherteachingtips/>, [https://www.instagram.com/teaching\\_universe/](https://www.instagram.com/teaching_universe/) [8–17].

Основной единицей членения медиапотока является медиатекст. Он позволяет объединить такие понятия разного уровня, как газетная статья, радиопередача, телевизионные новости, интернет-реклама и прочие виды продукции средств массовой информации. Медиатекст понимается как динамическая сложная единица высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций [Богомолов, 2015]. Целью медиатекстов педагогического дискурса является воспитание «человека культуры», обладающего ключевыми компетенциями: социокультурной, коммуникативной, когнитивной, межкультурной и информационной [Карасик, 1999].

Материалом исследования послужили блоги педагогического профессионального сообщества. Блоги являются весьма продуктивным, коммуникативно значимым и эффективным инструментом изучения языка современного общества. Отметим, что блоги педагогического дискурса сохраняют все медийные параметры, характерные для своего жанра: интерфейс, мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность, синхронность/асинхронность коммуникативных возможностей (время отправления сообщений может различаться от нескольких минут до нескольких месяцев или лет, если проблема все еще остается актуальной), количество и эксплицированность коммуникантов [Федоров, 2003].

В рамках педагогического дискурса (ПД) конструируются блоги, посвященные различным вопросам педагогики, – от широкой тематики (управление образовательным процессом, обучение в школе детей разных конфессий, административная деятельность в школах, общая работа школ, воспитание детей, экзаменационная система и т.д.) до узкопрофильных (например, преподавание английского языка как второго (English as a second language)).

Предметом данного исследования являются лексико-синтаксические особенности педагогического дискурса, актуализация которых определяется дискурсивными стратегиями. Стратегии педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций, конкретизирующих основную цель социализации человека, которая заключается в том, чтобы сформировать человека как члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и мнений, норм и правил поведения этого общества. Выделяются следующие коммуникативные стратегии: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая [Чичерина, 2007].

Данные стратегии конституируют модель работы с медиатекстом, которая включает следующие этапы:

1) этап восприятия, понимания и обсуждения медиатекста;

2) этап критического анализа медиатекста;

3) этап творческой репродуктивно-продуктивной деятельности с опорой на медиатексты.

На первом этапе следует привлечь внимание обучающихся к оформлению записей в блоге. Они имеют характер дневниковых и состоят из даты, заголовка, содержащего ссылку на запись, по которой она открывается на отдельной интернет-странице, имеются возможности ее оценки и указания на количество имеющихся комментариев. Заголовки записей характерны для публицистического стиля, например: *Mental health stigma in schools / How pupil power makes schools more open about mental health problems; The Academic Illusion: What the data reveals u m. d.*

Заголовки могут напрямую призывать читателей к дискуссии: *Skype and the teaching of languages! What are your thoughts?* – или иметь форму совета, так как одна из главных задач автора блога – поделиться личным опытом с читателями: *ResearchED 2014: therapy for a nervous wishy-washy teacher*. Сама же статья может быть написана в форме рекомендации.

Содержание тем связано с вопросами образования и воспитания. Кроме этого, прослеживается наличие специфических лексических средств с включением характерных аббревиатур и лексем: YL (Young Learners – Кембриджский экзамен для преподавателей английского языка, проверяющий знания методики преподавания младшим школьникам), GCSE (The General Certificate of Secondary Education – программа средней школы в Великобритании для обучающихся возраста 14–16 лет), DfE (Department for Education), ESL

(English as a second language), advanced learners, syllabus, motivate, classroom management, comprehension, handout.

В качестве обязательного компонента можно отметить «теги» (ключевые слова): *free resources, innovative, innovation, education, teachers, lesson plans for teachers, professional development, resources for teachers, teacher community, teaching ideas, teaching with technology* и т.д.

Первый этап не несет функциональной нагрузки по развитию медиаграмотности и включает систему действий, традиционно выполняемых при использовании медиатекстов как аутентичного средства обучения иностранным языкам и иноязычной культуре. Предлагается выполнение следующих заданий.

1. *Get acquainted with the media texts' specifics.* Обучающимся в группах или парах предлагается ознакомиться с медиатекстами и спецификой блогов.

2. *State the subject matter of media texts.* Студенты определяют тематику медиатекста.

3. *Describe the main concepts (communicator/recipient of a media text, pedagogical discourse, media parameters and types of pedagogical discourse strategies).* Обучающиеся сначала самостоятельно пытаются дать характеристику основным понятиям (табл. 1).

Таблица 1

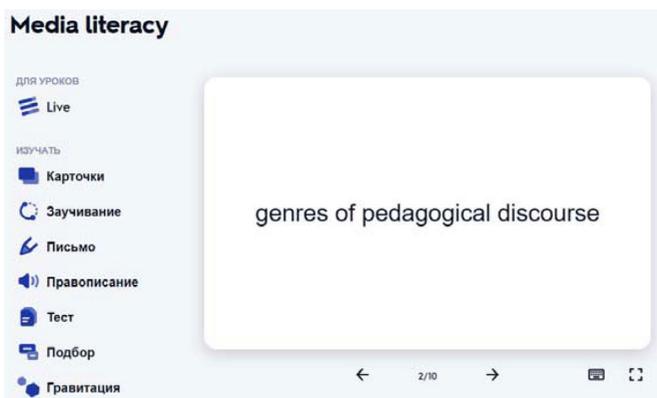
### Основные понятия педагогического дискурса

#### Basic concepts of pedagogical discourse

Main concepts	
Pedagogical discourse	In terms of form, pedagogical discourse refers to the institutional type of discourse, and in terms of content, to personality-oriented, since the goal of pedagogical discourse is to educate a “person of culture” with key competencies: sociocultural, communicative, cognitive, intercultural and informational

Genres of pedagogical discourse	Lesson, lecture, seminar, test, exam, parent meeting, debate, conversation, internet blog
Explanatory strategy	Performs the function of implementing a sequence of intentions focused on informing, transferring knowledge, and interpreting it. In this discourse strategy, the most demonstrative is the emotional and intellectual aspect of the teacher's speech behaviour, which is designed to provide his/her explanatory speech with verbal and non-verbal means
Evaluation strategy	Is realized as the teacher's right to evaluate events related to educational activities and students' success
Control strategy	The teacher establishes the fact that the students have completed the task, the teacher checks the level of students' mastery of educational knowledge, the teacher sets the level of development of mental processes and learning skills
Promotional strategy	Is aimed at creating optimal conditions for the formation of personality. It is expressed in the form of positive attitude towards the addressee as the central category of educational and pedagogical interaction
Organizing strategy	Consists in the joint actions of the participants in communication: greetings, appeals, etc.; expressions used when conflicts occur; etiquette statements in educational and pedagogical communication
Media parameters of pedagogical discourse	Interface, multimedia, hypertextuality, interactivity, synchronicity/asynchrony of communication capabilities
Addresser	The initiator of communication, carries out certain, planned communicative approaches
Recipient	The object/subject of communication, the recipient of information/message has communicative expectations

Далее обучающиеся выполняют практическое задание в режиме парной/групповой работы. Практическое задание № 3 было разработано на базе интернет-ресурса <https://quizlet.com/>. Для решения задачи формирования медиаграмотности обучающихся было создано 10 флэш-карт с основными понятиями. Студенты работают на сайте, где у них есть возможность сопоставить понятие и его характеристику или определение. Приведем пример одной из флэш-карт (рис. 1).



*Рис. 1. Пример флэш-карты «Жанры педагогического дискурса»*

Интегрированное обучение иностранным языкам и медиаграмотности реализуется на втором и третьем этапах учебного взаимодействия с медиатекстом на основе контекстуально-интерпретативной модели развития медиаграмотности.

На втором этапе обучающиеся характеризуют стратегии педагогического дискурса со спецификацией лексических и синтаксических средств их актуализации. На данном этапе студенты анализируют медиатексты, представленные в блогах социальной сети «Инстаграм» преподавателей английского языка. Продолжается работа с ресурсом Quizlet. На данном этапе студенты соотносят описание лексических

и синтаксических средств и стратегические задачи. Ключевой вопрос: «What strategic task do these lexical and syntactic units verbalize?» (рис. 2).

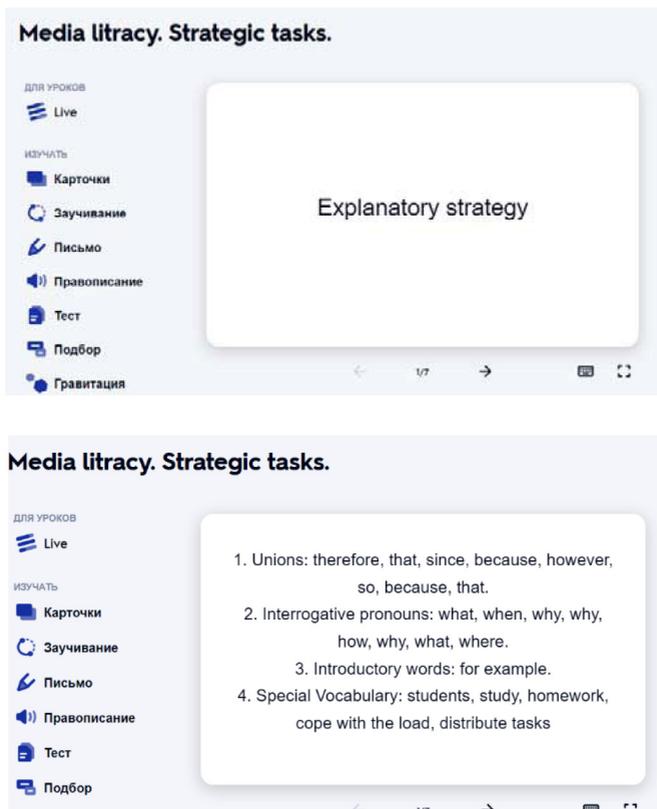


Рис. 2. Упражнение для идентификации стратегических задач ПД

Идентификация стратегических задач педагогического дискурса основывается на анализе языковых единиц и структур – средств выражения стратегических иллокуций. В табл. 2 представлены ожидаемые результаты в плане выявления обучающимися корреляции между стратегиями и средствами их репрезентации.

Таблица 2

Корреляции стратегических задач и их языковых репрезентантов  
Correlations between strategic tasks and their language representants

	Vocabulary	Syntax
1	2	3
<i>Explanatory strategy</i>	<p>1. Prepositions and conjunctions: <i>therefore, that, since, because, however, so, because...</i> For example, «apple» and «apron» will have two different sounds at the beginning, so an apron will not work for us.</p> <p>2. Interrogative pronouns: <i>what, when, why, how, what, where.</i></p> <p>3. Introductory words: <i>for example.</i></p> <p>4. Special vocabulary: <i>For example, some of my students study once a week with a lot of homework. To help them cope with the load, I try to distribute tasks for each day.</i></p>	<p>1. Common narrative sentences: <i>After the possible themes are presented, our class votes on which one they felt was the strongest even though all the choices may be good, the one with the most votes wins.</i></p> <p>2. Complex sentences.</p> <p>3. Interrogative sentences. <i>How do you usually practise new vocabulary with your students?</i></p>
<i>Evaluation strategy</i>	<p>1. Modus operators: «<i>I like ...</i>», «<i>I think/find ...</i>».</p> <p>2. Interjections: <i>ooh that sounds amazing!</i></p> <p>3. Relative adjectives: <i>a great idea, useful information, interesting, fascinating, wonderful.</i></p> <p>4. Internationalisms and emotionally evaluative vocabulary: <i>like, super, Love these gestures!!!! Such a fun way to choose numbers!! I'm so happy to hear this!! When I look back to the beginning of this year...what a difference!! I'm passionate by, that's quite an achievement, extraordinary, lovely.</i></p>	<p>1. Exclamatory sentences.</p> <p>2. Uncommon, incomplete sentences.</p>

1	2	3
Control strategy	1. Verbs: <i>tell, share, describe, write, comment, think about.</i> 2. Special vocabulary: <i>Do you use page goals to track your students' reading?</i>	1. Incentive sentences: <i>So, what can you actually control? I'll start in the comments.</i> 2. Interrogative sentences: <i>Was any of this information new to you? Did it bring up more questions?</i>
Promotional strategy	1. Professional vocabulary: <i>Hello, dear colleagues. I decided to collect them in a list and arrange them in a cheat sheet for teachers. Tag a teacher-friend below that would enjoy this lesson, too! I, as an English teacher, can be quite successful even without being a native speaker.</i>	1. Pedagogical statements: <i>If you like something, feel free to talk about it., With a wish that I would like to address to you: Let it all work out.</i> 2. Exclamatory sentences: <i>But composing – it's so great! It's so interesting! I'd love to hear from you!</i> 3. Conditional sentences: <i>In case you needed to hear it too...</i>
Organizing strategy	1. Message: <i>Hello, colleagues! Dear colleagues! Colleagues, hello everyone!</i> 2. Verbs of action and activity: <i>divide, use, listen, read, correlate, sing, group, edit.</i> 3. Introductory lexical units: <i>firstly, so, of course, or rather, secondly, actually, finally.</i> 4. LE (content and structure): <i>Today on the blog I've included...</i> 5. Special vocabulary: <i>I think I will open my math lesson with this every day, it was a great warm up!</i>	1. Simple, common incentive sentences: <i>We ask you to write phrases on stickers... We say to circle phrases...</i>

Следует обратить внимание обучающихся на тот факт, что лексика, орфография и пунктуация в профессиональных блогах в большей степени приближены к литературным нормам, чем в обыденном виртуальном дискурсе. Среди отклонений, встречающихся в единичных случаях, можно назвать такие явления, как характерное для виртуальной речи написание местоимения «I» и имен собственных со строчной буквы, игнорирование пунктуационных норм (отсутствие знаков препинания), прямой порядок слов в вопросительном предложении и т.д. Однако необходимо учитывать, что благодаря свободе самовыражения, присущей интернет-коммуникации, они не могут рассматриваться как нарушение установленных языковых и речевых норм, а скорее как особенности «письменной разговорной речи» [Crystal, 2006].

На заключительном этапе работы с медиатекстами студентам предлагаются следующие задания.

1. *Take part in the discussion of individual thematic posts that are of interest to you.* Примите участие в обсуждении отдельных тематических постов, которые вас заинтересовали.

2. *Expand on any aspect of foreign language education on a pre-created account from the social network Instagram in English.* Раскройте любой аспект иноязычного образования на заранее созданном аккаунте в социальной сети Инстаграм на английском языке.

Дополнительным аспектом является разработка флэш-карт на интернет-ресурсе [quizlet.com](http://quizlet.com) с целью расширения списка лексических и синтаксических номинаций, воплощающих соответствующую стратегическую задачу педагогического дискурса.

В заключение отметим, что современный педагогический дискурс, в частности обучение иностранным языкам, отражает общие тенденции развития информационных технологий. Интернет-блог позволяет выявить новые грани педагогической реальности. Интернет-блоги активно

используются в педагогике и образовании для взаимодействия всех участников педагогического дискурса, позволяют публиковать необходимые материалы и обмениваться опытом по актуальным вопросам. В данном исследовании обозначены способы обучения студентов педагогического университета интерпретации англоязычных медиатекстов на основе установления корреляции стратегических задач и языковых (лексических и синтаксических) репрезентантов дискурсивных стратегий.

### *Библиографический список*

1. Богомолов А.Н. Медиатекст в аспекте лингвокультурологии: определение понятий и модель использования в учебном процессе // Слово. Грамматика. Речь / Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. «Текст: проблемы и перспективы. М., филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 26–28 ноября 2015 г. М., 2015. Вып. XVI. С. 85–88.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста // Современный дискурс-анализ. 2012. № 6 [Электронный ресурс]. URL: [http://gmj.sfedu.ru/v2i1/v2i1\\_kazak.htm](http://gmj.sfedu.ru/v2i1/v2i1_kazak.htm) (дата обращения: 12.11.2021).
4. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. 196 с.
5. Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Кучма, 2003. 124 с.
6. Чичерина Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 9, вып. 47. С. 159–165.
7. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 316 p.

8. URL: <https://www.instagram.com/ateacherteachingtips> (дата обращения: 12.11.2021).
9. URL: [https://www.instagram.com/get\\_into\\_teaching](https://www.instagram.com/get_into_teaching) (дата обращения: 12.11.2021).
10. URL: <https://www.instagram.com/teach.for.us> (дата обращения: 12.11.2021).
11. URL: <https://www.instagram.com/the.teachingpalette> (дата обращения: 12.11.2021).
12. URL: [https://www.instagram.com/teaching\\_universe](https://www.instagram.com/teaching_universe) (дата обращения: 12.11.2021).
13. URL: <http://kauaimark.blogspot.com> (дата обращения: 12.11.2021).
14. URL: <http://www.learningismessy.com> (дата обращения: 12.11.2021).
15. URL: <https://mscassidysclass.edublogs.org> (дата обращения: 12.11.2021).
16. URL: <https://readingyear.blogspot.com> (дата обращения: 12.11.2021).
17. URL: <https://www.youthvoices.live> (дата обращения: 12.11.2021).

**А.В. Сачкова, Е.А. Таранчук**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ TASK-BASED LEARNING  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО  
В 6-м КЛАССЕ  
С ПОМОЩЬЮ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

*В статье рассматривается проблема формирования умений устной иноязычной речи на уроках немецкого языка как второго иностранного в 6-м классе. Особое внимание уделяется методу Task-Based Learning (практико-ориентированного обучения) для создания реальных коммуникативных ситуаций на уроках немецкого языка. Кроме того, представлены возможности использования аутентичных материалов в контексте реализации метода Task-Based Learning.*

**Ключевые слова:** *Task-Based Learning, практико-ориентированное обучение, аутентичные материалы, второй иностранный язык, коммуникативная ситуация, устная иноязычная речь, мотивация.*

A.V. Sachkova, E.A. Taranchuk

**REALISATION OF TASK-BASED  
LEARNING TECHNOLOGY AT THE GERMAN  
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE LESSONS  
IN THE 6<sup>TH</sup> GRADE WITH AUTHENTIC MATERIALS**

*The article deals with the problem of foreign language speaking skills development at the German as a second foreign language lessons in the 6<sup>th</sup> grade. Particular attention is given to Task-Based Learning as a method for making the real communicative situations in German lessons. Furthermore, it offers the opportunities for the usage of authentic materials in the context of Task-Based Learning realization.*

**Keywords:** *Task-Based Learning, authentic materials, second foreign language, communicative situation, foreign language speaking, motivation.*

В мире продолжают процессы глобализации, которые, несомненно, оказывают влияние на многие сферы нашей жизни, в том числе и на образование. Е.И. Пассов, автор концепции коммуникативного «иноязычного образования», называет иноязычную грамотность реальным условием прогресса общества и важным обстоятельством успешной социализации в жизни [Пассов, 2017]. Именно поэтому обучение иностранным языкам на государственном уровне стало рассматриваться в качестве одного из самых главных направлений современного образования.

На сегодняшний день во ФГОС основного общего образования предусмотрено обязательное изучение двух иностранных языков. Введение второго иностранного языка в средней школе позволяет говорить о феномене поликультурного образования, что служит реализации такой фундаментальной педагогической задачи, как обучение искусству человеческих отношений в принципе и общению в поликультурной сфере в частности [Барышников, 1999]. Второй иностранный язык, согласно действующему ФГОС, относится к предметной области «Иностранный язык» и должен

обеспечивать формирование и развитие иноязычных коммуникативных умений и языковых навыков, которые необходимы обучающимся для продолжения образования в школе и в системе профессионального образования. Кроме того, задача учителя иностранного языка сегодня – следить за потребностями учеников и при любой возможности мотивировать их к речевой деятельности на изучаемом языке.

Английский язык не нуждается в рекламе. Согласно опросам, на сегодняшний день он оставляет за собой доминирующую роль в качестве иностранного языка, его изучают около 70 % обучающихся. Немецкий язык занимает вторую позицию, однако в процентном отношении значительно отстает от английского. Поэтому учителям немецкого языка нужно работать вдвое больше для того, чтобы делать свои уроки интереснее, разнообразнее, мотивировать обучающихся к изучению немецкого.

Научить школьников говорить – одна из важнейших задач обучения иностранному языку. Методисты Германии придерживаются мнения, что цель урока иностранного языка должна состоять в том, чтобы обучающиеся использовали язык в максимально аутентичных ситуациях, осознавали, как могут использовать средства изучаемого языка в реальных ситуациях общения [Ende et al., 2013]. Что касается ситуаций, когда в учебном плане образовательной организации на второй иностранный язык выделяется лишь 1 час в неделю, то отказываться от говорения на уроке и заниматься 45 минут отработкой грамматики, оторванной от реальной жизни, – непозволимая роскошь.

Каждый день учителю иностранных языков приходится отвечать на многочисленные вопросы о необходимости изучения второго иностранного языка в школах, основные из которых: «Где может пригодиться немецкий язык в реальной жизни? Зачем его вообще изучать?». Вопросы возникают

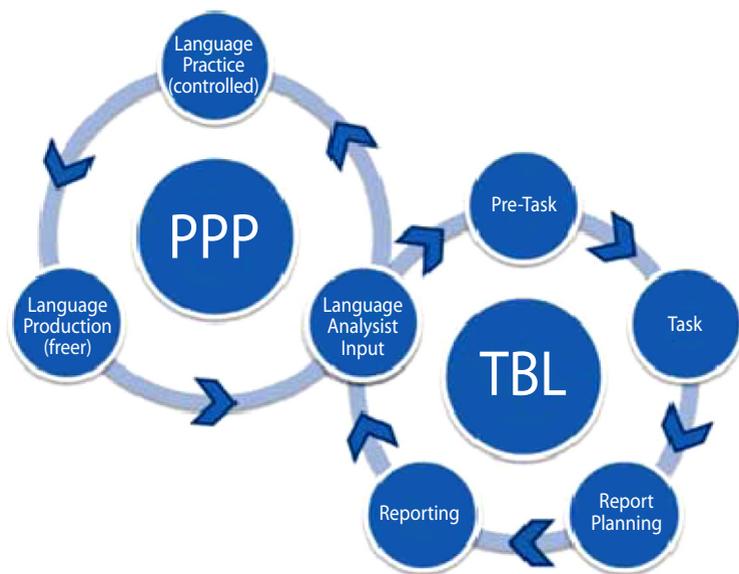
и у учителей. Программа по УМК «Horizonte» предполагает достаточно подробное изучение второго иностранного языка, что затруднительно в условиях одного часа в неделю, как это обозначено в учебных планах многих ОУ. Кроме того, в тех стандартах, что действуют сейчас, прописаны только общие, очень размытые формулировки о предполагаемых результатах изучения второго иностранного.

С 1 сентября 2022 г. будет производиться прием на обучение по программам основного общего образования (в 5-м класс) в соответствии с обновленным ФГОС ООО. В новой версии все очень подробно. ФГОС третьего поколения расписывает, какой минимум знаний и умений в основных видах речевой деятельности должен освоить ученик. К примеру, по окончании средней школы обучающиеся должны уметь составлять монологические высказывания (8–9 предложений) различных видов и разные виды диалогов в рамках тематического содержания речи с опорами и без. Причем упор сделан на то, как ребенок может применять знания на практике в повседневной жизни.

В то же время, согласно новому ФГОС, второй иностранный язык приобретает роль больше факультативного предмета, таким образом, по заявлению родителей он может быть убран из учебного плана обучающихся. Ввиду чего возникает еще большая потребность в популяризации немецкого языка в школах и повышении интереса и мотивации обучающихся к изучению второго иностранного языка.

На вопрос о том, где может пригодиться иностранный язык в реальной жизни, может ответить технология практико-ориентированного обучения, или Task-Based Learning. Технология ТВЛ ориентирована на главную цель – коммуникация на иностранном языке, направленная на овладение не столько языковыми средствами, сколько речевыми функциями в процессе взаимодействия обучающихся в ситуациях, максимально приближенных к реальности, –

сделать заказ в кафе, забронировать отель в отпуске, найти дорогу домой в незнакомом городе. Именно к этому стремятся современные подростки при изучении иностранных языков. Технология TBL, как правило, противопоставляется традиционному подходу Present-Practice-Produce (PPP), поскольку два этих метода являются зеркальными отражениями друг друга. Так, из схемы видно, что подготовка высказывания по методу PPP начинается с анализа и разбора необходимых речевых единиц, в то время как по методу TBL этим все заканчивается, то есть обучающиеся сами выбирают речевой материал для выполнения задания в зависимости от их предыдущего речевого опыта и потребностей, а не от заранее обозначенного минимума [Willis et. al., 2007].



*Рис. 1. Сравнение технологий TBL и PPT*

Речь обучающихся в рамках метода TBL должна быть по возможности спонтанной, а цель – выполнить коммуникативное задание, понять и быть понятым, а не добиться

100 %-ной грамотности. Это, во-первых, позволяет в какой-то мере преодолеть психологический барьер при говорении на иностранном языке и, во-вторых, повышает мотивацию и интерес обучающихся. Среди недостатков – непредсказуемость урока и времязатратность, так как урок центрирован на обучающихся, а учитель получает больше роль наблюдателя, чем контролирующего.

Исследования DESI-Studie в Германии показало, что доля активного участия обучающихся на уроке составляет всего 30 %, остальное же время урока занимает монолог учителя. Таким образом, одна из самых важных проблем урока иностранного языка – доминирующая роль учителя на уроке. Задача практико-ориентированного обучения – сделать обучающихся активными субъектами процесса обучения, повысить долю их участия в уроке. Для этого необходимо сформулировать коммуникативное задание так, чтобы оно выглядело как ситуация в реальной жизни, решение которой обусловлено практическим опытом.

Одним из важнейших условий использования метода TBL на уроках немецкого языка является использование аутентичных материалов. Именно аутентичные материалы способствуют успешному формированию коммуникативной компетенции и при правильном использовании на уроке повышают мотивацию обучающихся. Джереми Хармер утверждает, что даже на низких уровнях владения языком отказываться от аутентичных материалов было бы неправильным, поэтому при отборе материалов необходимо найти баланс между способностями обучающихся и их интересами [Harmer, 2007].

Опытно-экспериментальная часть исследования строилась на базе УМК «Horizonte» для 6-го класса. Проанализировав учебно-методический комплекс, мы пришли к выводу, что большинство заданий, направленных на развитие устной иноязычной речи, сформулированы таким образом, что

выглядят оторванными от реальности. Хотелось бы показать некоторые возможности для использования аутентичных материалов в качестве приложения к УМК по немецкому языку как второму иностранному, необходимого для реализации технологии практико-ориентированного обучения.

В рамках темы «Meine Freizeit» можно использовать расписания фильмов в кинотеатрах или спектаклей в театрах Германии с целью выбора подходящего мероприятия, даты и времени. С помощью этих материалов можно организовать подготовку диалога. Во время изучения темы «Meine Stadt» представляется возможным использовать карту одного из немецких городов, совершить прогулку по улицам и попробовать объяснить дорогу из одного места в другое. При планировании путешествия в теме «Ferien» можно предложить обучающимся забронировать отель на сайте или купить билет на поезд на сайте железных дорог Германии <https://www.bahn.de/>.

В рамках учебно-технологической практики в лицее № 6 «Перспектива» был проведен урок на тему «Imbiss auf dem Prater» в рамках темы «Das schmeckt gut». Вместо составления диалога в закусочной по образцу обучающиеся имели возможность посетить сайт города Вены (<https://www.wien.info/de>), посмотреть достопримечательности, совершить виртуальную прогулку по парку Пратер и затем в группах, у каждой из которых разный бюджет и разное меню, найти место для перекуса, обсудив это вместе.

По результатам урока был проведен опрос, который показал, что обучающимся понравилась данная форма работы на уроке и они хотели бы чаще выполнять подобные задания. Более того, 80 % обучающихся признались, что им было легче выражать свои мысли на немецком языке, зная, что основная цель – договориться с партнерами по группе, а не сказать все на 100 % правильно.

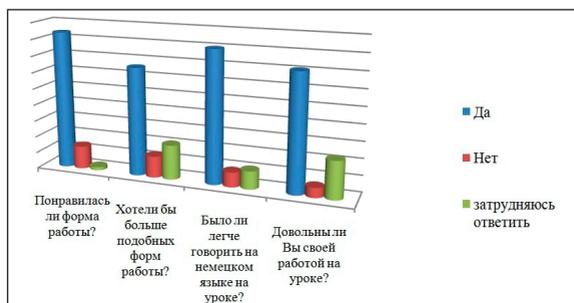


Рис. 2. Результаты опроса обучающихся

Таким образом, технология TBL фокусируется на потребностях обучающихся, давая им возможность использовать все свои языковые ресурсы, чтобы справляться с заданием. Эта технология предполагает использование всевозможных аутентичных материалов, делая процесс обучения приближенным к реальности.

TBL хорошо подходит для групп обучающихся с разным уровнем знания языка. Несмотря на то что данный метод обычно используется для обучающихся более высокого уровня, обучающиеся 6-го класса уже имеют опыт изучения немецкого языка и владеют определенным лексическим и грамматическим запасом. Поэтому использование практико-ориентированных заданий на этой ступени обучения представляется уместным, к тому же они обладают огромным потенциалом для мотивации обучающихся, так как фокус с автоматического заучивания смещается на реальное общение и взаимодействие обучающихся, что немаловажно в контексте обучения немецкому языку как второму иностранному языку в школах.

### **Библиографический список**

1. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 1999. 32 с.

2. Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // Русистика. 2017. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-i-metodika-ot-sushego-k-dolznomu> (дата обращения: 27.11.2020).
3. Ende K., Grotjan R., Kleppin K., Mohr I. Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Langenscheidt, 2013. S. 152.
4. Harmer D. How to teach English. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. 289 p.
5. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. Oxford University Press, 2007. 278 p.

**А.Б. Тимошева**

### **АКСИОСФЕРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Статья посвящена описанию аксиологической составляющей образовательного дискурса. Представлены результаты ассоциативного эксперимента, проведенного на факультете иностранных языков и филологическом факультете КГПУ им В.П. Астафьева с целью выявления ценностных предпочтений студентов в области иноязычного образования. Посредством анкетирования выявлены ценностные смыслы, формирующие аттрактивность образовательного дискурса в области изучения иностранных языков: КАРЬЕРА, ВОЗМОЖНОСТИ, МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ЗНАНИЕ, САМОРАЗВИТИЕ, ПУТЕШЕСТВИЯ, НОВЫЙ КУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ.*

**Ключевые слова:** аксиосфера, дискурс, ценности, образовательный дискурс, аксиологическая картина мира.

**A.B. Timosheva**

### **AXIOSPHERE OF EDUCATIONAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

*The article is devoted to the description of the educational discourse axiological component. It presents the results of the association experiment held among Krasnoyarsk State Pedagogical University students. The aim of the experiment was to determine students' values in the domain of learning foreign languages. The survey has revealed the following value senses functioning as attractors of educational discourse: CAREER, PERSPECTIVES, INTERCULTURAL COMMUNICATION, KNOWLEDGE, SELF-DEVELOPMENT, TRAVELLING, NEW CULTURAL EXPERIENCE.*

**Keywords:** axiosphere, discourse, values, educational discourse, axiological worldview.

Современные гуманитарные исследования включают изучение аксиосферы, то есть ценностно-смысловой сферы жизни общества. Устойчивый исследовательский интерес к данной проблематике объясняется тем, что система ценностей, являясь смыслообразующим фундаментом человеческого бытия, задает направление и мотивирует деятельность и поступки человека. Особое значение имеют исследования аксиосферы образования, так как именно в процессе обучения и воспитания формируются цели и ценности человека, связанные с культурой и социумом. Целью данной работы является рассмотрение аксиологической составляющей образовательного дискурса применительно к области изучения иностранных языков.

Термин «дискурс» получил распространение в разных областях науки: лингвистике, педагогике, социологии, психологии. Соответственно, исследователями были предложены разноплановые трактовки данного термина. Дискурс в широком смысле – это комплексное коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и иных контекстах. Изучением данного феномена занимались многие отечественные исследователи: Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, В.И. Карасик, Н.Н. Казыдуб, Е.С. Кубрякова, С.Н. Плотникова, Е.Ф. Серебренникова, Ю.С. Степанов, И.А. Якоба и другие. В Лингвистическом энциклопедическом словаре приводится определение дискурса, предложенное Н.Д. Арутюновой: «Дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136–137]. Данная работа

посвящена рассмотрению образовательного дискурса в аксиологическом аспекте. Согласно классификации В.И. Карасика, образовательный дискурс причисляется к институциональным типам – тем, которые представляют собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Институциональный дискурс отличается от личностно ориентированного (бытового и бытийного) двумя системообразующими признаками: целью (социализация члена общества) и участниками общения (агенты – представители определенного института и клиенты – люди, которые обратились к ним) [Карасик, 2004].

Исследования педагогического и образовательного дискурсов занимают особое место в современной лингвистике не только в связи с недостаточной изученностью коммуникативного пространства образовательного процесса, но и по вектору значимости образования как института социализации члена общества. Образовательный дискурс так или иначе касается практически каждого и задействует огромное количество коммуникантов, что придает ему большую социальную значимость и привлекает исследовательский интерес. В отечественной лингвистической науке наблюдается разнообразие работ, посвященных изучению образовательного дискурса, выполненных в различных методологических форматах: коммуникативном, когнитивном, прагмалингвистическом.

Прежде всего, необходимо проанализировать соотношение понятийного содержания педагогического и образовательного дискурсов. Отдельные исследователи считают образовательный дискурс более широким понятием, но в большинстве случаев они рассматриваются как синонимы. Это системы, включающие определенные образовательные тексты (учебно-методические пособия, учебные планы, образовательные программы, тексты лекций и презентаций, педагогические теории и концепции) и речевую активность преподавателя во время занятия, его речевое взаимодействие с обучающимися.

Приведем определение педагогического дискурса И.Г. Шендрика. Исследователь рассматривает педагогический дискурс как «объективно существующую динамическую систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующую в образовательной среде. Взаимозависящими элементами этой системы являются участники дискурса, содержательный компонент, педагогические цели и ценности» [Шендрик, 2003]. Данная система коммуникации позволяет обучающимся приобрести опережающий опыт проектирования и оценки различных педагогических и социальных явлений в соответствии с нормами культуросообразной деятельности. Обучающийся и преподаватель выступают соавторами творческой деятельности по преобразованию реальности [Там же].

Многие исследователи отмечают особую роль образовательного дискурса как инструмента конструирования ценностной картины мира, так как в этот тип дискурса заложены практически все моральные ценности, формирующие мировоззрение человека. Е.В. Бабаева утверждает, что «педагогический дискурс играет ведущую роль в процессе социализации, фиксируя наиболее важные ценности и нормы, которые усвоены большинством представителей социума и передаются последующим поколениям» [Бабаева, 2004]. В.И. Карасик целью образовательного дискурса считает социализацию нового члена общества посредством объяснения ему устройства мира, норм и правил поведения и способствования его деятельности по приобщению к ценностям и видам поведения, а также через контроль понимания и усвоения информации и оценку результатов [Карасик, 2004]. Из этого следует, что целевое назначение образовательного дискурса, включающее социализацию члена общества, формирование основных профессиональных компетентностей обучающихся и становление личности, обязательно содержит аксиологический компонент. Аксиоло-

гическое содержание дискурса представляет собой область взаимодействия статики и динамики [Динамика и статика..., 2021]. С одной стороны, формируется аксиосфера как область ценностных констант, свойственных определенному типу дискурса. С другой – конструируется аксиологическая перспектива по типу выбора, возможной модификации и размещения аксиологических концептов в актуальных дискурсивных реализациях [Казыдуб, 2020].

Центральным элементом описания аксиосферы образовательного дискурса является понятие ценности. Н.Ф. Алефиренко под ценностями понимает «не материальные или духовные объекты, а модусные (культурно значимые) отношения человека к окружающему миру, служащие ему ценностными ориентирами» [Алефиренко, 2002]. Е.В. Бабаева определяет ценности как «цели, ориентирующие человека в его деятельности и детерминирующие нормы его поведения» [Бабаева, 2004]. Термин «аксиосфера» одним из первых в отечественной науке использовал В.Н. Сагатовский. Он утверждал, что «аксиосфера – это совокупность ценностей, являющихся обобщенными устойчивыми представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении. При таком понимании аксиосферы система ценностей выступает фундаментальным основанием образа жизни» [Сагатовский, 1978]. Аксиосфера представляет собой область интеграции ценностей и норм человеческого общества, духовное образование, включающее ценностные ориентации, которые обеспечивают самосохранение и развитие человека в пространстве и времени.

С учетом того что аксиологический компонент образовательного дискурса реализуется как приобщение к моральным ценностям общества в преломлении к содержанию обучения иностранным языкам сконструируем кластер

ценностных смыслов иноязычного образования: ЗНАНИЕ, СВОБОДА, ИСТИНА, ГУМАНИЗМ, ТРУД, КУЛЬТУРА, ОБЩЕНИЕ.

Для проверки данного тезиса мы провели свободный ассоциативный эксперимент и применили метод анкетирования с последующей количественной и качественной обработкой полученных данных. Основанием для проведения ассоциативного эксперимента с целью определения ценностей студентов, изучающих иностранные языки, служит утверждение А.А. Залевской о том, что слово является «средством доступа к единой информационной базе человека, сложным продуктом перцептивно когнитивно-аффективной переработки индивидом его многогранного опыта познания и общения» [Залевская, 1981]. Следовательно, языковые ассоциации могут открыть доступ к аксиологическим концептам в области переживания целей и содержания иноязычного образования.

Приведем основные правила проведения эксперимента в психолингвистике: 1) обязательное наличие группы испытуемых (респондентов или обследуемых) в количестве от 30–60 в зависимости от цели исследования; 2) возраст испытуемых от 17 лет; 3) специальная устная или письменная инструкции для испытуемых; 4) достаточно свободного времени для спокойного прохождения эксперимента; 5) заполнение протоколов, имеющих определенную структуру, выполнение подсчета, суммирования и интерпретации результатов, соотнесение с гипотезой.

Мы провели свободный ассоциативный эксперимент, нацеленный на выявление ценностей языкового образования среди студентов, изучающих иностранные языки. Участниками эксперимента стали 59 студентов первого, третьего и четвертого курсов филологического факультета и четвертого и пятого курсов факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Испытуемые принадлежат

к разным возрастным группам: 23 человека – студенты младших курсов в возрасте 18–20 лет; 36 участников – студенты старших курсов в возрасте 22–25 лет.

Участники эксперимента должны были выполнить два задания: 1) подберите ассоциации на словосочетание «иностранный язык» (не менее трех); 2) закончите предложение «Языковое образование – это...». В 59 анкетах, полученных во время эксперимента, были представлены 367 лексических единиц, из которых мы выделили 83 лексемы с аксиологической семантикой. Данные анкет, обработанные в качественном и количественном аспектах, позволили выявить ценности, эксплицирующие точки когнитивной аттракции в области языкового образования.

По результатам анкетирования большинство информантов (60 %) отметили карьерные возможности и перспективы в качестве основных аттракторов языкового образования. Другими частотными ассоциациями, связанными с привлекательностью изучения иностранных языков, являются: знание и саморазвитие, общение с представителями других культур (межкультурная коммуникация), путешествия, приобщение к другой культуре, интерес к познанию, приобретению нового культурного опыта.

Таким образом, тезис о содержании аксиосферы образовательного дискурса в предметной области иноязычного образования получил подтверждение по результатам анкетирования студентов. Важнейшими элементами аксиосферы образовательного дискурса являются следующие универсальные ценности: знание и саморазвитие, труд, представленный в эксперименте реакциями «карьера, карьерные перспективы и возможности». Кроме того, существенная доля испытуемых отметила, как и прогнозировалось, ценность культуры и общения, указывая при этом на общение с представителями других стран и познание иной культуры. Изучение культуры другой страны, межкультурное об-

щение и путешествия могут опосредованно включать и ценность свободы (как свободы передвижения). Тот факт, что участники эксперимента не использовали языковых единиц, репрезентирующих концепты истины и гуманизма, может свидетельствовать о том, что данные ценности являются фундаментальными и безусловными.

Данные проведенного эксперимента могут служить ориентирами при конструировании образовательного курса и способствовать оптимизации образовательного процесса при обучении иностранным языкам.

### *Библиографический список*

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: синергетика языка, сознания и культуры. М.: Академия, 2002. 392 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Бабаева Е.В. Лингвокультурологические характеристики русской и немецкой аксиологических картин мира: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2004. 438 с.
4. Динамика и статика в познании реальности языка: подходы, феномены, репрезентации: монография / под общ. ред. Е.Ф. Серебренниковой. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2021. 285 с.
5. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин, 1981. С. 28–44.
6. Казыдуб Н.Н. Аксиологическая перспективизация как инструмент дискурсивного конструирования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 143–152.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
8. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория // Философские науки. 1978. № 2. С. 47–54.
9. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПКИПРО, 2003. 97 с.

А.О. Чернова, Ю.В. Лукиных

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ  
ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ  
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В предлагаемой статье анализируется использование элементов театральной педагогики при обучении устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка в отечественной литературе, приводятся примеры использования элементов театральной педагогики при обучении устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка в системе среднего профессионального образования.*

**Ключевые слова:** театральная педагогика, активный метод, драматизация, элементы театральной педагогики, обучение устному речевому высказыванию, обучение английскому языку.

A.O. Chernova, Yu.V. Lukinykh

**USING THEATRICAL PEDAGOGY ELEMENTS  
IN TEACHING ORAL SPEECH AT A FOREIGN  
LANGUAGE LESSON IN THE SYSTEM  
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

*This article deals with using theatrical pedagogy elements in teaching oral speech in a foreign language lesson in domestic literature. Examples of using theatrical pedagogy elements in teaching oral speech in a foreign language lesson in the system of secondary vocational education are considered.*

**Keywords:** theatrical pedagogy, active method, dramatization, elements of theatrical pedagogy, teaching oral speech, teaching English.

**В** настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей. Положительное влияние на личность обучающегося оказывает групповая деятельность. И успех в обучении – это результат коллективного использования всех возможностей для обучения [Ахмедова, 2016]. Широкие воз-

возможности для активации учебного процесса дает использование элементов театральной педагогики при обучении устному речевому высказыванию на уроке иностранного языка.

«Театральная педагогика – это целостная система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и обучающихся, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [Климова и др., 2013].

Особенность преподавания иностранного языка в рамках «театральной методики» заключается в том, что в ходе процесса театрализации активизируются межаспектные (фонетика, грамматика), междисциплинарные (лингвистика, литературоведение, история, философия) связи в процессе образования, обучения и воспитания участников [Атарщикова, 2012].

На уроке иностранного языка могут быть задействованы различные технологии арт-педагогики, подразумевающие использование и создание иллюстраций, видеоблогов и видеосюжетов, коллажей, песен, ролевых игр, инсценировок [Селезнева, Ломова, 2020].

Применение театральных приемов способствует расширению кругозора, развитию речи, пластики и игровых способностей у обучающихся, преодолению языкового барьера и психологического зажима [Ерхова и др., 2009].

Для любого обучающегося важен стимул в изучении иностранного языка, и им может стать именно визуализация своей будущей профессии через элементы театральной педагогики на уроке иностранного языка.

Уроки, разработанные в рамках метода театральной педагогики, апробированы в Красноярском техникуме железнодорожного транспорта – структурном подразделении Красноярского института железнодорожного транспорта – филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет путей сообщения» по теме «At the railway station» для студентов второго курса, получающих среднее профессиональное образование на базе 11 классов.

Одним из приемов театральной методики, которую мы внедрили на уроках английского языка, является драматизация в форме урока-спектакля – обыгрывание изучаемого материала в рамках профессиональной деятельности.

Перед уроком-спектаклем у студентов была осуществлена основательная подготовка на предыдущих занятиях:

1) разыгрывание в парах диалога «На железнодорожной кассе»;

2) работа с различными кейсами по взаимодействию проводников пассажирских вагонов с пассажирами при возникновении нестандартных ситуаций;

3) участие в подготовке к спектаклю, репетиция ролей.

Урок-спектакль был проведен по теме «At the railway station». Площадкой для проведения спектакля был выбран учебно-экспериментальный полигон КрИЖТ. Полигон расположен на территории института и техникума. Это участок железной дороги протяженностью 360 метров, на котором расположены: электровоз, электропоезд, пассажирский и грузовые вагоны, машина ВПРС-500 для ремонта пути, мотовоз. Действие спектакля проходило около пассажирского и грузового вагонов, следовательно, основные декорации уже присутствовали.

Важный момент для любого спектакля – это грамотное распределение ролей. Для этого лучшим решением было распределить роли для обучающихся по уровню языка. Сту-

денты с элементарным уровнем владения английским языком были в роли пассажиров, а студенты со средним уровнем были в роли работников железнодорожной станции. Следует отметить, что сами обучающиеся были не против такого распределения ролей, потому что именно уровневая дифференциация важна для ощущения комфорта и повышения познавательной активности. Студентам, занимающим роли работников станции, нужно было надеть форменные белые рубашки РЖД для контраста с «пассажирами».

У студентов уже был определенный опыт в решении конфликтных ситуаций, когда им была предложена работа с различными кейсами по взаимодействию проводников пассажирских вагонов с пассажирами. Следовательно, у них уже проработан алгоритм действий и сценарий по театральной деятельности, подготовленный преподавателем, не вызвал затруднений в понимании.

*Реквизит:* магнитофон; аудиозаписи «Звук возле кассы на железнодорожном вокзале», «Звук ж/д вокзала», «Звук оповещения на вокзале об отправлении поезда», «С железнодорожной станции отъезжает поезд»; форменные белые рубашки РЖД; картонный макет кассы на железнодорожном вокзале.

*Действующие лица:* семья пассажиров из трех человек: муж и жена с несовершеннолетним сыном; два сотрудника билетной кассы; носильщик багажа; два проводника; начальник поезда.

*Ход:* трем студентам нужно пройти несколько пунктов, чтобы оказаться в своем купе пассажирского вагона. Первый пункт – это билетная касса на железнодорожной станции. Второй пункт – проверка проездных документов проводником. Третий, и он же заключительный, – найти выход из проблемной ситуации с начальником поезда. Ситуация разработана и расписана нами по ролям на английском языке. Также были разработаны критерии оценивания диалогов

обучающихся в ходе проведения данного урока-спектакля по теме «At the railway station».

Разработанные нами критерии отражают следующие стороны: фонетическая сторона; лексическая сторона; грамматическая сторона; умение речевого взаимодействия; язык тела.

Анализируя итоговые оценки студентов по всем пяти критериям, можно сделать вывод, что они успешно справились с поставленными перед ними задачами. Высокие результаты по всем критериям были у большинства студентов, однако у некоторых возникли трудности с произношением, правильным подбором грамматических конструкций в контексте и жестикуляцией.

Уроки иностранного языка в группе студентов второго курса, получающих среднее профессиональное образование на базе 11 классов, с использованием элементов театральной педагогики показали большую разницу усвоения студентами материала по отношению к другой группе студентов, где данные уроки не проводились.

Для подтверждения результатов эксперимента студенты выполнили итоговые работы из учебного пособия для практических занятий дисциплины ОГСЭ.03 Иностранный язык (английский) [Сороко, Барская, 2014].

В ходе анализа итоговых работ студентов второго курса СПО по теме «At the railway station» было выявлено, что первая группа получила более высокие результаты в обучении, чем вторая группа, в которой не было уроков иностранного языка с элементами театральной педагогики. С подбором английских эквивалентов к предложенным фразам первая группа справилась лучше второй на 36 %; с чтением и переводом текста – на 33 %, с ответами на вопросы по тексту – на 29 %, с участием в дискуссии по утверждениям – на 40 %, с выполнением грамматических заданий – на 23 %.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные доказывают результативность высказанных авторами

исследования предположений. Поэтому использование элементов театральной педагогики на уроках иностранного языка в системе среднего профессионального образования повышает эффективность учебного процесса и обучает устному речевому высказыванию, следовательно, является одним из самых продуктивных методов.

### *Библиографический список*

1. Атарщикова А.И. Что такое театральная методика обучения иностранным языкам и существует ли она? 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1899506.html> (дата обращения: 08.02.2021).
2. Ахмедова Г.М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранных языков // Молодой ученый. 2016. № 10.2. С. 6–8 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30226/> (дата обращения: 14.05.2020).
3. Ерхова Е.Л., Захаркина С.В., Атаманчук Е.С. Английский язык. Театрально-языковая деятельность (технология, сценарии спектаклей). Волгоград: Учитель, 2009. 111 с.
4. Климова Т.А., Косинец Е.И., Никитина А.Б. Возможности театральной педагогики в контексте новых образовательных стандартов // Вестник Московского образования. 2013. № 11. С. 119–259.
5. Селезнева И.П., Ломова Д.Е. Использование элементов арт-педагогики на уроке иностранного языка как средство моделирования комфортной коммуникативной среды // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: матер. VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Красноярск, 04–05 декабря 2019 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 289–294.
6. Сороко Е.В., Барская О.В. Учебное пособие для практических занятий дисциплины ОГСЭ.03. Иностранный язык (английский) / Иркутский государственный университет путей сообщения (УУКЖТ УУИЖТ ИрГУПС). Иркутск, 2014. С. 14–18.

Е.О. Шкредова, Е.А. Таранчук

**РАЗВИТИЕ  
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ СТРАТЕГИАЛЬНОГО ПОДХОДА  
К ОБУЧЕНИЮ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ**

*Целью статьи являются теоретическое обоснование и анализ возможностей использования стратегического подхода при обучении смысловому чтению иноязычного текста для развития метапредметных умений и навыков с учетом требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы по иностранному языку.*

**Ключевые слова:** стратегический подход, смысловое чтение, стратегии работы с текстом, метапредметные умения и навыки, ФГОС.

Е.О. Shkredova, E.A. Taranchuk

**DEVELOPMENT  
OF META-SUBJECT SKILLS AND ABILITIES  
THROUGH A STRATEGIC APPROACH  
TO TEACHING SEMANTIC READING**

*The main results are that the semantic reading strategies are defined and highlighted in the process of working with a foreign language text; the requirements of the new FSES for the planned meta-subject results of teaching a foreign language are studied; the hypothesis is put forward about the positive impact of the highlighted strategies on the development of meta-subject skills and abilities of students during a course of teaching semantic reading of a foreign language text.*

**Keywords:** strategic approach, strategies for working with text, meta-subject skills, semantic reading, FSES.

**И**ностраннй язык как обязательный учебный предмет в основной школе вносит большой вклад в достижение требуемых метапредметных результатов, среди которых значится «овладение навыками работы с информацией, восприятие и создание информационных текстов в различных форматах, в том числе цифровых, с учетом назначения информации и ее целевой аудитории; освоение обучающимися

межпредметных понятий и системы универсальных учебных действий; готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками» [Требования к результатам...].

Эффективность достижения вышеуказанных метапредметных результатов связывается с умением обучающихся сознательно использовать учебные стратегии. Мы понимаем под ними определенные действия, владение которыми помогает обучающимся сделать обучение более быстрым, доступным, самостоятельным, эффективным; способствует более эффективному освоению знаний и продолжительному их сохранению. Овладевая учебными стратегиями, обучающиеся развивают способность переносить индивидуальный учебный опыт в новый образовательный контекст, адаптировать умения самостоятельной деятельности к различным ситуациям и условиям обучения. Однако овладение этими стратегиями происходит чаще всего неосознанно и неуправляемо, поскольку образовательный процесс направлен, как правило, на содержательное освоение знаний [Таранчук, 2008].

В контексте данного научного исследования объектом мы будем считать процесс обучения смысловому чтению на иностранном языке, а предметом – стратегии смыслового чтения иноязычного текста. Н.Н. Сметанникова, автор стратегического подхода к обучению чтению, определяет их как различные комбинации приемов, используемые читателем для восприятия информации, ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [Сметанникова, 2005].

Обучение смысловому чтению предполагает такие умения, как прогнозирование содержания текста, выделение основной идеи и ключевых положений, игнорирование несущественных деталей, установление логической последо-

вательности главных фактов; развитие исследовательских умений и навыков. Умение становится стратегией в том случае, если обучающиеся могут пользоваться ею самостоятельно, независимо от учителя. Если обучающийся может рефлексивно отнестись к ней и способен применить ее по мере необходимости при чтении различных типов текстов и с разными целями, это означает, что он овладел стратегией смыслового чтения [Прокаева, 2016].

При этом можно говорить не только о понимании текста; в процессе смыслового чтения развивается наблюдательность, учащиеся приучаются внимательнее относиться к языковому оформлению своих мыслей, воспитывается культура чтения. В ходе обсуждения прочитанного на послетекстовом этапе обучающиеся учатся планировать свое речевое поведение; вести взаимодействие с окружающими, выполняя разные ситуативные роли; излагать свою позицию и учитывать позицию партнера по общению. Происходит определение ценностно-личных качеств ученика и личного мировоззрения, повышается мотивация к дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности.

Процесс смыслового чтения реализуется в три этапа: поиск информации в тексте и понимание содержания текста; преобразование и интерпретация прочитанного; оценка информации.

Реализация стратегического подхода на каждом уроке при работе с различными видами текста и видами чтения видоизменяет процесс работы, делая его интерактивным. Применение этого подхода придает работе с текстом диалоговый характер, помогает связать чтение с говорением и письмом. В процессе освоения стратегий смыслового чтения ученик учится осуществлять самостоятельный контроль понимания текста. Для успешного усвоения текстовой информации ученик должен овладеть набором стратегий

работы с текстом, которые индивидуальны для каждого этапа работы с текстом и ученика.

Стратегический подход к обучению чтению является нововведением в работе учителя. Традиционно на предтекстовом этапе дается установка «Прочитайте текст», которая напрямую решает задачу контроля прочитанного. Однако основным недостатком традиционного чтения является неоправданное возвращение уже к ранее прочитанному тексту. С появлением стратегий смыслового чтения понимается, что чем продуктивнее организован предтекстовый этап, тем большее понимание и лучший результат достигаются обучающимися.

Смысловое чтение способствует развитию УУД у обучающихся при планировании, анализе, сравнении и даже выделении гипотезы, при постановке цели. Именно изучающие и поисковые виды чтения предполагают более глубокое и осмысленное чтение текста, а значит, требуют от обучающегося владения индивидуальным набором стратегий.

Профессор Сметанникова выделяет 7 типов стратегий смыслового чтения:

1) стратегии предтекстовой деятельности («Мозговой штурм», «Ориентиры предвосхищения содержания текста»; «Предваряющие вопросы»);

2) стратегии текстовой деятельности («Чтение про себя с пометками»; «Иллюстрации содержания»; «Глоссарий»);

3) стратегии послетекстовой деятельности («Вопросы для припоминания», «Рассечение вопроса»);

4) стратегии работы с объемными текстами;

5) стратегии компрессии текста;

6) общеучебные стратегии;

7) стратегии развития словаря [Сметанникова, 2013].

Наиболее распространенными и актуальными для обучающихся старшей школы являются стратегии первых трех групп, так как они реализуются в ходе методически обще-

принятых этапов обучения чтению; а также общеучебные стратегии. Что касается остальных групп, то они используются для чтения художественных текстов, журнальных и газетных статей, для перевода технической литературы, и соответственно, к ним прибегали гораздо реже.

Метод «Мозгового штурма» способствует более полноценному пониманию текста посредством организации коллективной мыслительной деятельности по поиску и формулировке альтернативных путей решения задач в рамках проблематики текста. Основным результатом использования стратегии является организация группового взаимодействия, в ходе которого выбираются наиболее эффективные способы решения учебных задач. При использовании данной стратегии необходимо учитывать ее специфику, так как она должна вызывать отклик в зависимости от возраста и интересов обучающихся.

Такой метод, как «Чтение про себя с пометками», формирует умение читать внимательно, извлекать и оценивать информацию для формулировки позиции автора своими словами. При чтении текста обучающиеся могут пользоваться специальными значками, чтобы обозначать значимую информацию; выделять новую информацию; то, что их заинтересовало, то, с чем они не согласны или где думают иначе. Основным метапредметным результатом использования этой стратегии является формирование информационной компетентности читателя: поиск и выделение нужной информации, ее обобщение и фиксация.

Стратегия «Ориентиры предвосхищения содержания текста» способствует развитию умения прогнозировать тему и содержание текста по ключевым словам или названию; актуализирует имеющиеся сведения и опыт, относящийся к теме текста; позволяет дифференцировать важные и побочные факты, строя из них логическую последовательность.

Однако не все предложенные стратегии могут быть использованы на всех этапах работы с текстом. Надо понимать, что стратегии «Рассечение вопроса», «Тематический алфавит», «Мозговой штурм», «Батарея вопросов» могут быть использованы только на предтекстовом этапе, ведь учащиеся знакомятся только с заголовком.

Стратегии «Тайм-аут» и «Компрессия текста» имеют место только на завершающем послетекстовом этапе, так как происходят самопроверка и обсуждение понимания текста в парах или группах. Такие стратегии, как «Смешение 2 текстов», «Чтение про себя с пометками», «Ориентиры предвосхищения содержания текста», могут быть применены только на текстовом этапе, в процессе работы непосредственно с текстом.

Стратегия «Составление глоссария» используется также на текстовом этапе, но при чтении сложных текстов со специфической терминологией или научных статей по узкой тематике. Имея перед собой список терминов, читатель выписывал основные положения или концепции, обращаясь к глоссарию по мере необходимости.

При работе над смысловым чтением иноязычного текста мы исходили из того, что обучающиеся старших классов уже обладают определенными обобщенными способами действий, которые не всегда осознаются ими и используются в полной мере. Поэтому мы старались обеспечить их переход из латентного, скрытого состояния в реально действующее в ходе работы над смыслом и содержанием текста. Мы пытались добиться того, чтобы обучающиеся рефлексивно отнеслись не только к смысловому содержанию текста, но и к способам усвоения и переработки информации, к принципам организации когнитивной и познавательной деятельности, чтобы в дальнейшем самостоятельно применять их в процессе обучения.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что использование стратегического подхода при обучении смысловому чтению иноязычного текста помогает повысить эффективность уже известных методов и приемов работы с текстом. Стратегии смыслового чтения иноязычного текста могут использоваться обучающимися при получении сведений из различных предметных областей, что, в свою очередь, способствует формированию целостной научной картины мира и системы универсальных учебных действий.

### *Библиографический список*

1. Прокаева Н. Смысловое чтение: способность понимать и размышлять // ИЯШ. 2016. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/04/semantic-reading/#more-24505> (дата обращения: 10.11.2021).
2. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. М.: Баласс, 2013. 128 с.
3. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М.: Школьная библиотека, 2005. 57 с.
4. Таранчук Е.А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2008. 212 с.
5. Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/78c653ccbd894d83b017bcc ef2d57f0255090347/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/78c653ccbd894d83b017bcc ef2d57f0255090347/) (дата обращения: 08.11.2021).
6. Oxford R.L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. The University of Alabama: Heinle&Heinle, Boston, USA, 1990. 339 p.

С.В. Щелкунова, А.В. Смирнова

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ

*В статье освещается вопрос о применении метода проектов с элементами смешанного обучения как эффективного инструмента усвоения учебного материала на уроке английского языка в основной школе. Такой метод позволяет обучающимся самостоятельно организовывать свою деятельность и применять полученные ранее на уроке знания для решения познавательных и практических задач. В качестве примера представлено описание проектной деятельности обучающихся 8-го класса.*

**Ключевые слова:** проектная деятельность, смешанное обучение, урок, английский язык, основная школа.

S.V. Shchelkunova, A.V. Smirnova

## STUDENTS' PROJECT ACTIVITY WITH THE ELEMENTS OF BLENDED LEARNING AT THE ENGLISH LESSON IN THE 8<sup>TH</sup> GRADE

*The article deals with the use of project method with the elements of blended learning as an effective tool for learning educational material at an English lesson in a secondary school. This method allows students to organize independently their activities and apply their knowledge gained earlier at the lesson to solve cognitive and practical problems. As an example, a description of the project activities of 8th grade students is given.*

**Keywords:** project activity, blended learning, lesson, secondary school, the English language.

**И**зучение английского языка в школе представляет собой сложный процесс, требующий усилий как со стороны обучающихся, так и со стороны учителей. Для решения данной проблемы требуется применение новых педагогических подходов и технологий в современном образовательном учреждении, одним из которых является метод проектов. Проектная деятельность на уроке английского

языка обеспечивает достижение дидактической цели через организованную деятельность обучающихся для детальной отработки и закрепления лексико-грамматического материала, который завершается практическим результатом [Novorun, Vodnar, 2021].

Основоположниками метода проектов являются зарубежные ученые Д. Дьюи и У. Килпатрик, которые базировались на идее прагматической педагогики и подчеркивали необходимость использования собственного опыта ребенка и пользу от выполняемой работы для реальной жизни. Преимуществом метода проектов, с точки зрения американских педагогов, является возможность индивидуализации обучения за счет опоры на субъективный опыт и познавательные интересы обучающихся.

В отечественной педагогике изучением данной методики занимались такие ученые, как Б.В. Игнатъев, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий и другие. Отечественные ученые полагали, что развитие социально значимых качеств личности, таких как коллективизм, трудолюбие и настойчивость в достижении цели, являлось приоритетным.

Огромную роль в развитии метода проектов на современном этапе сыграли И.Е. Брусникина, Т.А. Воронина, А.И. Савенков. Творческая основа метода проектов в России была разработана профессором Е.С. Полат. Как отмечает ученый, использование метода проектов на практике показывает, что, работая в группе, выполнять задания не только интереснее и легче, но и гораздо эффективнее.

Е.С. Полат предлагает следующую систему основных критериев проектной деятельности:

- вид проекта (исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный и др.);
- характер координации проекта;

- характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира);
- количество участников проекта;
- продолжительность проекта [Полат, 2010].

В центре метода проектов стоит интерес обучающихся к конкретным проблемам, предполагающим владение определенным объемом знаний, и посредством проектной деятельности, предполагающей решение одной или нескольких задач, показать практическое применение полученных знаний. Для реализации проектной деятельности, основанной на развитии познавательных навыков, способности самостоятельно проектировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также развитию критического мышления, наиболее эффективным образовательным подходом является смешанное образование.

Концепция смешанного обучения существовала уже в 60-х гг. XX в., но сам термин «blended learning» впервые появился в 1999 г. в пресс-релизе американского центра интерактивного обучения (Interactive Learning Center) [Белозубов, Николаев, 2017, с. 57]. Несмотря на то что в современной науке по-разному трактуется термин «смешанное обучение», данная технология находит широкое практическое применение в образовательном процессе. Отечественные методисты рассматривают смешанное обучение как объединение возможностей Интернета и цифровых медиа с традиционным аудиторным обучением [Щелкунова, Смирнова, 2021].

Практическое применение метода проекта в условиях смешанного обучения было осуществлено на уроках английского языка в 8-м классе в рамках изучения темы «The world of work», модуль 8 [Вербицкая, Маккинли, Хастингс, 2018, с. 68].

*Место, класс, языковой уровень:* МБОУ СШ № 86 г. Красноярска, 8 «Б» класс, подгруппа I, в составе 13 обучающихся:

7 девочек, 6 мальчиков. Уровень – pre-intermediate, B1, изучающих английский язык со 2 класса.

*Актуальность* темы заключается в том, что выпускникам 9-х и 11-х классов общеобразовательных учреждений необходимо знать информацию о профессиях, популярных на территории города Красноярска и Красноярского края, требующих знания английского языка, их особенности, чтобы легко было выбрать подходящую будущую профессию. Сегодня существуют тысячи различных видов рабочих мест, и постоянно появляются новые. Неудивительно, что сделать правильный выбор непросто.

*Цель:* формирование представления о профессиях в современном мире в городе Красноярске и Красноярском крае через осознание формулы «я делаю свою жизнь сам» посредством английского языка.

*Задачи:*

– проанализировать основные виды профессий в городе Красноярске и Красноярском крае, требующих знания английского языка;

– провести социологический опрос среди обучающихся 9-х и 11-х классов МБОУ СШ № 86 для выявления предпочтений будущей профессии;

– разработать стенгазету по теме «Профессия будущего в городе Красноярске» в условиях развития иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя языковую, речевую и учебно-познавательную.

*Ход работы над проектом*

*Этап 1. Подготовительный*

Учитель на уроке объявляет о создании групповой проектной работы по теме «I choose my future myself!». Обучающиеся выделяют основные аспекты выбора профессии в городе Красноярске и Красноярском крае, требующей знания английского языка, которые будут рассмотрены в ходе проектной деятельности. Обучающиеся поделены

на 4 мини-группы (по 3–4 человека). Учитель выдает рабочие листы и анкеты для социологического опроса 9-х и 11-х классов для каждой мини-группы с определенной сферой профессиональной деятельности: 1. Трудяги. 2. Творцы. 3. Цифровики. 4. Ораторы. Между обучающимися распределены обязанности по выполняемой работе.

### *Этап 2. Основной*

На установочной онлайн-встрече на платформе Zoom в сессионных залах обучающиеся обсуждают собранную информацию по проблеме исследования, анализируют социологические данные, полученные от выпускников школы, формируя список 10 профессий, популярных на территории города Красноярска и Красноярского края, которые требуют знания английского языка. Данный список оформляется с учетом аспектов, выделенных самими обучающимися на подготовительном этапе.

### *Этап 3. Пресс-конференция*

Выступление докладчиков с подготовленными презентациями по сферам профессиональной деятельности. При проведении общего голосования выбирается только топ 5 профессий, требующих знания английского языка. Разработка и реализация стенгазеты «Профессия будущего в городе Красноярске», где мини-группы записывают выбранные общим голосованием профессии. Подведение итогов проектной деятельности, рефлексия, обсуждение языковых замечаний жюри (учитель английского языка). Выставление баллов.

Следует отметить, что данная работа может быть использована не только на уроках английского языка, а также на занятиях элективных курсов (занятий по профориентации). Проведенное исследование призвано способствовать формированию базовых умений межкультурного общения на английском языке и представления о современных видах профессий на территории города Красноярска и Красноярского края.

Таким образом, метод проектов в тандеме с применением элементов смешанного обучения на уроке английского языка является наиболее эффективным средством закрепления лексико-грамматического материала, способствует повышению интереса обучающихся к конкретной проблематике по изучаемой теме. Использование элементов смешанного обучения на уроках английского языка развивает навыки самостоятельной работы обучающихся.

### *Библиографический список*

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учеб.-метод. пособие. СПб., 2017. 108 с.
2. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б. Английский язык. 8 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2018.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2010. 224 с.
4. Щелкунова С.В., Смирнова А.В. Смешанное обучение в преподавании английского языка в основной школе // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 217–223.
5. Novorun A., Vodnar, I. Learning Grammar of a Foreign Language (English) using Multimedia Technologies // International Journal of Education and Information Technologies. 2021 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Grammar-of-a-Foreign-Language\(English\)NovorunPetukhova/c12c008ee9a665ee03de7aabde25d7c08b8904a9](https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Grammar-of-a-Foreign-Language(English)NovorunPetukhova/c12c008ee9a665ee03de7aabde25d7c08b8904a9) (дата обращения: 11.11.2021).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андреева Екатерина Витальевна**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: katelmz@mail.ru

**Бабак Татьяна Петровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;  
e-mail: tpbabak@gmail.com

**Битнер Марина Александровна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;  
e-mail: mbitner@mail.ru

**Васько Полина Олеговна**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vasko\_polina@inbox.ru

**Галинская Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка Оренбургского государственного педагогического университета; e-mail: galinskaya2012@gmail.com

**Горбань Валерия Владиславовна**, магистрант Балтийского федерального университета имени И. Канта (Калининград);  
e-mail: leraagorban@mail.ru

**Готунова Анастасия Александровна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: gotunova.anastasia@mail.ru

**Давыдова Антуанетта Викторовна**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anita.davidova1998@mail.ru

**Дорошенко Екатерина Евгеньевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: plisetskiy.cat@mail.ru

**Зыкова Алена Алексеевна**, учитель МБОУ «Зыковская СОШ» Березовского района Красноярского края; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alenaalena-97@mail.ru

**Исаева Татьяна Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [tat08082008@yandex.ru](mailto:tat08082008@yandex.ru)

**Казыдуб Надежда Николаевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [nadejda\\_kazydoub@mail.ru](mailto:nadejda_kazydoub@mail.ru)

**Кламер Инесса Евгеньевна**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (Красноярск); аспирант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [in.klamer@gmail.com](mailto:in.klamer@gmail.com)

**Клочко Анна Алексеевна**, учитель МАОУ СШ № 6 г. Красноярска; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [ann.stubver@gmail.com](mailto:ann.stubver@gmail.com)

**Колесникова Анастасия Сергеевна**, студентка кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: [k.anastasiya.s.erg@gmail.com](mailto:k.anastasiya.s.erg@gmail.com)

**Колмакова Маргарита Владимировна**, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: [m\\_kolm@ngs.ru](mailto:m_kolm@ngs.ru)

**Корягин Андрей Александрович**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [koteykin90@gmail.com](mailto:koteykin90@gmail.com)

**Кофман Елена Павловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [jacobs@mail.ru](mailto:jacobs@mail.ru)

**Кузнецова Мария Владимировна**, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: [golubeva19952001@yandex.ru](mailto:golubeva19952001@yandex.ru)

**Леонтьева Полина Сергеевна**, учитель МБОУ СШ № 27 г. Краснояр-ска; магистрант факультета иностранных языков Красноярского госу-дарственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: polina.leontyeva2011@yandex.ru

**Лопухина Вероника Александровна**, магистрант факультета иностран-ных языков Красноярского государственного педагогического универ-ситета имени В.П. Астафьева; e-mail: ambolive@bk.ru

**Лукиных Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафе-дры германо-романской филологии и иноязычного образования Краснояр-ского государственного педагогического университета имени В.П. Аста-фьева; e-mail: yulla@bk.ru

**Ляхова Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, до-цент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образо-вания Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nataly182007@yandex.ru

**Майер Инна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, за-ведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного об-разования, декан факультета иностранных языков Красноярского го-сударственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

**Михайлова Виктория Викторовна**, доцент кафедры перевода и пере-водоведения Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: anacom-sib2@yandex.ru

**Насырова Анна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, до-цент института образования Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград); e-mail: sabo\_anna@mail.ru

**Плаксина Елена Анатольевна**, учитель МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярска; аспирант факультета иностранных языков Красноярско-го государственного педагогического университета имени В.П. Аста-фьева; e-mail: plaksinalena@list.ru

**Решина Виктория Юрьевна**, студентка факультета иностранных язы-ков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: viktoriareshina@yandex.ru

**Сачкова Анастасия Владимировна**, учитель МАОУ «Лицей № 6» г. Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [anastasiya.chuvashova.1997@mail.ru](mailto:anastasiya.chuvashova.1997@mail.ru)

**Силичев Владимир Владимирович**, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [aksid24@mail.ru](mailto:aksid24@mail.ru)

**Смирнова Анастасия Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [anastasyavic@mail.ru](mailto:anastasyavic@mail.ru)

**Таранчук Евгения Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [shileo@list.ru](mailto:shileo@list.ru)

**Тимошева Анна Борисовна**, старший преподаватель кафедры английской филологии; аспирант Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [annatimosheva@mail.ru](mailto:annatimosheva@mail.ru)

**Чернова Алина Олеговна**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [svetlana.ponamar@mail.ru](mailto:svetlana.ponamar@mail.ru)

**Шкредова Елизавета Олеговна**, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [liza.age@mail.ru](mailto:liza.age@mail.ru)

**Шелкунова Светлана Валерьевна**, учитель английского языка МБОУ СШ № 86 г. Красноярск; магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: [shelkunova.97@mail.ru](mailto:shelkunova.97@mail.ru)

Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

*Материалы*

*X Всероссийской научно-практической конференции*

*Красноярск, 6–7 декабря 2021 г.*

Редактор *М.А. Исакова*  
Корректор *А.П. Малахова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 18.02.22. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 12,25. Бумага офсетная.  
Тираж 100 экз. Заказ № 02-РИО-005

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,  
т. 295-03-40