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

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Материалы
V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 70-летию факультета иностранных языков

Красноярск, 5–6 декабря 2016 г.

Красноярск
2017

ББК 81.2 Нем
Т 338

Редакционная коллегия:
И.А. Майер (отв. ред.)
Т.Л. Батура
М.А. Битнер (ред. англ. яз.)
И.П. Селезнева

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию факультета иностранных языков. Красноярск, 5–6 декабря 2016 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 370 с.

ISBN 978-5-00102-038-7

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

ББК 81.2 Нем

ISBN 978-5-00102-038-7
(V Международный форум «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Анашкина Д.Ю.
ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ
Anashkina D.Yu.
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
AT SECONDARY SCHOOL LEVEL BY APPLYING
PROBLEM-BASED MODULAR APPROACH 15

Атанян А.В.
ИНТЕРАКТИВНОЕ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
Atanyan A.V.
INTERACTIVE AND ACTIVE LEARNING
IN IMPLEMENTATION OF NATIONAL EDUCATION STANDARDS.....21

Атрощенко А.С., Мазалова В.Ю.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Atroshchenko A.S., Mazalova V.Yu.
MULTIMEDIA TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF STUDENTS' MOTIVATION
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING 27

Беляева Т.А.
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ
Beliaeva T.A.
EMOTIONAL COMPONENT OF LEARNING
A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL 34

Битнер М.А., Кудашов И.В.
МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В ДЕЙСТВИИ: АНГЛИЙСКИЙ
КАК ЛИНГВА ФРАНКА В БЛОГАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР
Bitner M.A., Kudashov I.V.
MULTICULTURALISM IN ACTION: ENGLISH
AS LINGUA FRANCA IN BLOGS OF NON-NATIVE SPEAKERS 40

Богданова О.С., Ильичева А.С.
ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
В СТРУКТУРЕ БИКУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Bogdanova O.S., Ilicheva A.S.
DISCOURSE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE BICULTURAL
LINGUISTIC PERSONALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER.....48

Вельгушева С.Н., Дорофеева М.А.
МЕСТО ЧТЕНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Velgusheva S.N., Dorofeeva M.A.
THE ROLE OF READING IN PROJECT WORK
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....56

Вельгушева С.Н., Злобина А.П.
РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В СТАРШИХ КЛАССАХ
Velgusheva S.N., Zlobina A.P.
ROLE-PLAY GAMES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO HIGH SCHOOL STUDENTS.....62

Вельгушева С.Н., Попова К.Е.
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ
НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВИДЫ И ФУНКЦИИ
Velgusheva S.N., Popova K.E.
VISUAL AIDS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE:
TYPES AND FUNCTIONS 69

Вершкова Н.Д.
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
Vershkova N.D.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE
OF THE FUTURE LINGUIST AND TRANSLATOR
ON THE BASIS OF PROBLEM-BASED
AND PRESENT-PRACTICE-PRODUCE METHODS.....73

Гешева Е.Г., Новикова М.С.
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ
УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ
Gesheva E.G., Novikova M.S.
SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION
FOR SUCCESSFUL COMMUNICATION IN THE CHANGING WORLD.....80

Зубков А.Д.
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МООК
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
Zubkov A.D.
LINGUISTIC AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF MOOC
FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TERTIARY LEVEL 89

Ибрагимова С.С.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ
Ibragimova S.S.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL IDENTITY 96

Каup Н.Г.
ОБУЧЕНИЕ КОРПОРАТИВНОМУ ПОДЪЯЗЫКУ
«АВТОМОБИЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ»
НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ ИСТОРИИ
АВТОМОБИЛЬНОГО КОНЦЕРНА «ФОЛЬКСВАГЕН»
Kaup N.G.
USING TEXTS ABOUT THE HISTORY
OF «VOLKSWAGEN GROUP» IN TEACHING CORPORATE
SUBLANGUAGE «AUTOMOTIVE TERMS».....102

Клесова С.В.
ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Klesova S.V.
THE PROBLEM OF MOTIVATION IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES.....107

Колмакова М.В., Блинков А.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ
Kolmakova M.V., Blinkov A.A.
USING ROLE PLAY IN THE FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM IN MILITARY UNIVERSITY 116

Колмакова М.В., Михайлова В.В.
РЕФЕРИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ
Kolmakova M.V., Michailova V.V.
WRITING ABSTRACTS OF ENGLISH TEXTS
AS MEANS OF CADETS' PROFESSIONAL
COMPETENCIES DEVELOPMENT.....120

Кофман Е.П., Кламер И.Е.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОГРУЖЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ СОЦИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
Kofman E.P., Klamer I.E.
DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE
OF SENIOR SCHOOL STUDENTS BY IMMERSION METHOD 129

Кофман Е.П., Маркова М.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПТЕНЦИИ
У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Kofman E.P., Markova M.A.
USING VIDEO IN THE ENGLISH LANGUAGE
CLASSROOM FOR DEVELOPMENT
OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE 138

Кофман Е.П., Романова Д.Е.
ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
Kofman E.P., Romanova D.E.
DEVELOPING MULTICULTURAL LINGUISTIC IDENTITY
IN HIGH SCHOOL: THE CASE OF TEACHING.....146

Крейберг Д.О.
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СТРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ
Kreyberg D.O.
MOTIVATING TEENAGE ENGLISH LEARNERS VIA GAMING.....154

Крупина О.А.
ВЫРАЖЕНИЕ ОТРИЦАНИЯ
В КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ЯПОНЦЕВ
Krupina O.A.
EXPRESSION OF NEGATION IN JAPANESE
COMMUNICATIVE BEHAVIOUR.....160

Лепилова М.В.
ПОДКАСТИНГ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ
ИНТЕРАКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ
Lepilova M.V.
PODCASTING AS MEANS OF SIMULATING INTERACTIVE
COMMUNICATIVE SITUATION IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES AT ADVANCED LEVEL 165

Майер И.А., Кужакова О.А.
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
НА ОСНОВЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Mayer I.A., Kuzhakova O.A.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL LINGUISTIC
IDENTITY WHILE TEACHING WRITING SKILLS 171

Майер И.А., Плаксина Е.А.
РОЛЕВЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
Mayer I.A., Plaksina E.A.
ROLE-PLAY AND BUSINESS GAMES AS MEANS
OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF SECONDARY SCHOOL PUPILS 176

Майер И.А., Яметова И.Г.
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ
Mayer I.A., Yametova I.G.
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN
LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT
OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS.....184

Мартынова Ю.В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОЕКТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОмГПУ
Martynova Yu.V.
MULTIMEDIA PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
AT OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY 190

Медведева Е.С.
ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
Medvedeva E.S.
LEXICAL APPROACH TO TEACHING A COURSE
OF INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES IN ENGLISH.....198

Милюкова Е.В., Емельяненко А.О.
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ
Milyukova E.V., Emelyanenko A.O.
POTENTIAL OF LANGUAGE PORTFOLIO
IN TEACHING SPOKEN PRODUCTION.....206

Милюкова Е.В, Филаткина В.О.
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСОВ WEB 2.0
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
Milyukova E.V., Filatkina V.O.
USING WEB 2.0 SERVICES FOR DEVELOPMENT
OF MULTICULTURAL PERSONALITY IN TEACHING
FRENCH AT MIDDLE SCHOOL LEVEL 214

Михайлова В.В., Булдаков А.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА
Mikhilova V.V., Boolduckov A.A.
USING TESTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO MILITARY INSTITUTE CADETS 219

Нужная Л.В.
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
Nuzhnaya L.V.
DEVELOPING STUDENTS'
INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE 225

Нужная Л.В., Артемьева А.А.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
Nuzhnaya L.V., Artemyeva A.A.
THE LINGUISTIC ASPECT OF TEACHING WRITING SKILLS
IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....231

Озолина И.А.
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ
Ozolina I.A.
GAMIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS
IN TEACHING BACHELOR STUDENTS
AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....237

Пирогова Н.Г.
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
Pirogova N.G.
COMPUTER TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS 244

Полякова Д.Р.
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ВЫБОРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ
Poliakova D.R.
ANDRAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BACKGROUNDS
FOR SELECTION OF FOREIGN LANGUAGE STUDY METHODS
IN TEACHING ADULTS.....251

Рахмясова И.И.
МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В МЕДИЦИНСКОМ ТЕХНИКУМЕ
Rahmyasova I.I.
METHODS OF IMPROVING MOTIVATION
OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS STUDYING
A FOREIGN LANGUAGE 255

Селезнева И.П., Егорова М.В.
КОЛЛАЖИРОВАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ
РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ
Selezneva I.P., Egorova M.V.
COLLAGE AS A TEACHING TECHNIQUE IN IMPLEMENTATION
OF LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING
A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE.....262

Селезнева И. П., Соколова А. А.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ
Selezneva I.P., Sokolova A.A.
MULTIMEDIA PRESENTATIONS AS A MEANS
OF DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCE
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE.....271

Селезнева И.П., Ходакова К.Е.
ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА
КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД)
НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Selezneva I.P, Khodakova K.E.
LESSON PLANNING FLOWCHART AS A MEANS
OF DEVELOPING UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES
BY TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE 278

Смирнова А.В., Смирная А.А.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ СПОСОБАМИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
Smirnova A.V., Smirnaia A.A.
ORGANIZING THE PROCESS OF MASTERING INTERACTION
WITH THE FAMILY OF THE FUTURE TEACHER
AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES.....282

Тулина А.В.
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
(НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)
Tulina A.V.
TEACHING PRONUNCIATION OF GERMAN
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE
TO STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTY.....291

Холодкова М.В.
ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
Kholodkova M.V.
GAMES IN TEACHING GRAMMAR
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 299

Цигулева О.В., Воробьева А.А. , Голубева М.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ
ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ «JOLLY PHONICS»
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Tsiguleva O.V., Vorobieva A.A., Golubeva M.V.
TEACHING PRONUNCIATION WITH «JOLLY PHONICS»
AT PRE-SCHOOL LEVEL.....305

Цигулева О.В., Дунаева М.И.
«ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ»
КАК ОДИН ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ
Tsiguleva O.V., Dunayeva M.I.
«LANGUAGE PORTFOLIO» AS AN EFFICIENT METHOD
OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL.....312

Цигулева О.В., Змеевская А.Н., Романенко А.Ю.
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ДЕТЯМ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
Tsiguleva O.V., Zmeevskaya A.N., Romanenko A.Y.
PARTICULAR FEATURES OF TEACHING ENGLISH
TO CHILDREN WITH DISABILITIES 318

Цигулева О.В., Красильникова А.А.
МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА
Tsiguleva O.V., Krasilnikova A.A.
INTERDISCIPLINARY APPROACH AS AN EFFECTIVE MEANS
OF TEACHING ENGLISH IN MULTICULTURAL SOCIETY.....323

Цигулева О.В., Макарова М.П., Спесивцева П.А.
РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ
В РАМКАХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРОГРАММ
Tsiguleva O.V., Makarova M.P., Spesivtseva P.A.
DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL LANGUAGE EDUCATION
BY MEANS OF ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMS.....328

Цигулева О.В., Шипетко А.А., Языкова П.С.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ РУССКОГО
И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ ПОДХОД
Tsiguleva O.V., Shipetko A.A., Yasyukova P.S.
TEACHING RUSSIAN AND ENGLISH PREPOSITIONS:
COMPARATIVE APPROACH 334

В методическую копилку учителя

Колотило Г.М.
«МАЛЕНЬКИЕ ХИТРОСТИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ
СЛОЖНОЙ НЕМЕЦКОЙ ГРАММАТИКЕ
Kolotilo G.M.
SOME SECRETS OF TEACHING DIFFICULT GERMAN GRAMMAR 341

Зарубежный опыт

Миронова Е.К.
КАК СТАТЬ МАГИСТРАНТОМ ИЛИ АСПИРАНТОМ
УНИВЕРСИТЕТА США
Mironova E.
WHAT DOES IT TAKE TO BE AN MA STUDENT?.....349

Фелькер Л.
НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ
ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО – МЕДИАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ
Voelker L.
GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOLLOWING
ENGLISH: MEDIATION IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT.....356

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....364

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Благодарим вас за участие в V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» (5–6 декабря 2016 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, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования. Члены оргкомитета: Т.Л. Батура, декан факультета иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент; М.А. Битнер, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования. Мероприятие состоялось в рамках V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

Конференция проходила в юбилейный для нашего факультета год. Он был организован в 1946 году и стал пятым факультетом в вузе со дня его открытия. В составе факультета три кафедры: английского языка, английской филологии, германо-романской филологии и иноязычного образования. На них работают два доктора наук, около 30 кандидатов наук, доцентов.

В конференции приняли участие 100 человек, среди них представители высших, средних специальных и средних учебных заведений Федеративной Республики Германии, США, Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Норильск, Красноярск, Омск, Тула, Тамбов, Лесосибирск).

Специальным гостем конференции стала г-жа Леа Фелькер (лектор Германской службы академических обменов,

ФРГ), проводившая для участников конференции мастер-класс по изучению немецкого языка как второго иностранного после английского.

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Московский энергетический институт”; ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»; ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики»; ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского» Министерства обороны Российской Федерации (Санкт-Петербург); ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»; ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»; ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им Г.Р. Державина»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГВОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева Министерства внутренних дел Российской Федерации»; ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»; ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (Красноярск); ФБГОУ ВО «Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева» (Красноярск); ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; КГБОУ СПО «Красноярский автотранспортный техникум»; КГБПОУ «Норильский медицинский техникум»; ГБОУ «Школа № 1467» г. Москвы; МБОУ «Лицей» (Лесосибирск); МБОУ СШ № 39, 97 (Красноярск); МБОУ «Белоярская ООШ» Краснотуранского района Красноярского края.

На пленарном заседании были заслушаны доклады по актуальным вопросам современной лингвистики, методики

преподавания иностранных языков, учения и изучения иностранных языков в условиях поликультурного общества.

На секционных заседаниях участники конференции провели оживленные дискуссии по представленным в докладах темам.

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 проекте 2017 года.

Оргкомитет

Д.Ю. Анашкина

ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье исследованы и систематизированы основные положения проблемно-модульного обучения. Приведена классификация предметно-ориентированных технологий обучения.

Ключевые слова: *проблемно-модульная технология, проблемно-модульное обучение, технология постановки цели, технология дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, технология полного усвоения.*

D.Yu. Anashkina

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING TECHNIQUES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL BY APPLYING PROBLEM-BASED MODULAR APPROACH

The article explores the main principles of problem-based modular approach in teaching a foreign language. It gives a classification of subject-oriented teaching techniques.

Keywords: *problem-based learning, modular approach, goal-setting techniques, differentiated instruction method, concentrated learning, complete knowledge assimilation.*

В рамках реализации компетентностного подхода в средней школе можно использовать проблемно-модульное обучение [Чумак, 2006]. Ее основными преимуществами являются: формирование самостоятельной деятельности учащегося в образовательном процессе, направленность на развитие мобильности знаний, гибкости метода и критичности мышления обучаемых, вариативность структуры проблемного модуля, дифференциация содержания учебного материала, разнообразие форм и методов обучения, сокращение учебного времени без ущерба для глубины и полноты знаний учащихся [Чошанов, 2006].

Главной особенностью проблемно-модульного обучения является интеграция модульного и проблемного процессов. Эта идея не нова. Будучи тесно связанной с проблемой развития активности и самостоятельности учащихся, она не раз выдвигалась педагогами. Проблемное обучение возникло вследствие тех принципиальных изменений, которые произошли в ходе развития педагогической науки, в процессе поиска учителями путей активизации обучения. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах XX века. Наиболее значительное влияние на развитие проблемного обучения оказали работы М.Н. Скаткина, М.И. Махмутова, Д.В. Вилькеева, В. Оконя (Польша) и Д. Брунера (США). Проблемное обучение направлено на активизацию мыслительной деятельности учащихся, на формирование у них нестандартных подходов к решению проблем, а также на развитие творческого мышления. Это влияние обеспечивается созданием в процессе обучения специальных ситуаций интеллектуального затруднения – проблемных ситуаций и их разрешения.

В рамках общеобразовательной школы изучением реализации технологии модульного обучения занимались ученые П.И. Третьяков, А.Н. Курбатова, С.В. Рудницкая. Модульное обучение – это целостная развивающая система [Ибрагимов, 1993]. Под модулем понимают функциональный узел, содержащий целевую программу действий, относительно законченный блок информации и методическое руководство по его освоению и достижению поставленных дидактических целей. Сущность процесса модульного обучения заключается в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему учебной программой, выбирая индивидуальный путь ее освоения с учетом своих возможностей и потребностей. При этом функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Проблемно-модульное обучение связано с предметно-ориентированными технологиями, к которым относятся технологии целеполагания, дифференцированного обучения, концентрированного обучения, полного усвоения.

Предметно-ориентированные технологии обучения обеспечивают высокий уровень предметных знаний, умений и навыков [Кукушин, 2004].

Способ постановки целей в предметно-ориентированных технологиях отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать.

Эта система целей, сформулированная американским ученым Б. Блумом, получила широкую международную известность. Она охватывает цели в когнитивной, аффективной и психомоторной сферах.

К когнитивной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей. Они связаны с запоминанием и воспроизведением изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового.

К аффективной сфере относятся цели формирования интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

В психомоторную сферу попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Технология уровневой дифференциации была разработана московскими и петербургскими педагогами в середине 80-х годов XX века.

В практике обучения выделяются две формы дифференциации:

1) внешняя дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам требования различаются. Внешняя дифференциация может осуществляться либо в рамках селективной системы (выбор профильного класса или класса с углубленным изучением цикла предметов), либо в рамках элективной системы (обязательный выбор определенного числа учебных предметов и свободный выбор факультативов);

2) внутренняя (уровневая) дифференциация – совокупность методов, форм, средств обучения, применяемых с учетом индивидуальных особенностей учеников на основе выделения разных уровней учебных требований. При этом обязательно овладение всеми учениками общим базовым уровнем подготовки. Внутренняя дифференциация – необходимая черта процесса обучения во всех классах всех типов школ.

Особенностями технологии уровневой дифференциации являются: уровень повышенной сложности, усиление индивидуально-дифференцированного подхода, большая степень занимательности, профориентационная направленность.

Технология концентрированного обучения связана с «погружением в предмет». Внимание педагогов и учащихся при этом сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели.

Существует две модели реализации технологии концентрированного обучения. Первая модель предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета: общее число часов по предмету делится примерно поровну на части. Далее в течение 3–5 дней учащиеся изучают только этот предмет.

В следующем промежутке времени вновь возвращаются к этому материалу, углубляя и расширяя ранее полученные знания путем оперирования ими в стандартных ситуациях.

Во время третьего погружения ученики учатся применять знания в новых, нестандартных ситуациях. На последнем этапе изучения предмета дети обучаются умениям творческого применения знаний. Продолжительность одного урока – 35 минут. После каждых двух уроков проводится разгрузочное занятие (физкультура и т.п), домашнее задание не задается. В первой половине дня проводится 5–6 уроков. Во второй половине дня ученики работают (по желанию и выбору) на кафедрах, организуемых преподавателями.

Вторая модель предполагает укрупнение только одной организованной единицы – учебного дня, количество изучаемых предметов сокращается до одного-двух. Основной организованной единицей при этой модели становится учебный блок. Учебный день состоит из двух учебных блоков с интервалом между ними в сорок минут, во время которого ученики обедают и отдыхают. Вторая половина дня посвящается деятельности по интересам. Состав учебного блока: лекция, самостоятельная работа, практическое занятие, зачет.

Согласно технологии полного усвоения различие в учебных результатах будет иметь место за пределами требований к обязательным результатам обучения.

В рамках данной технологии построение учебного процесса направлено на то, чтобы подвести всех учащихся к единому, четко заданному уровню овладения знаниями и умениями. Это обеспечивается через общую установ-

ку учителя на доступность материала всем учащимся, наличие критериев полного усвоения темы, проведение подготовительной работы с четкими целями в виде планируемых результатов обучения.

На этой основе разрабатываются или подбираются тесты (проверочные работы) для проверки достижения запланированных целей.

Все учебное содержание разбивается на отдельные учебные единицы. Основная их особенность в том, что они закончены по смыслу (содержательная целостность) и невелики по объему (3–6 уроков). Ученик должен постоянно держать в поле своей деятельности планируемый, конечный результат и все действия направлять на его достижение, получая в случае удачи всевозможные поощрения (стимулы), основным из которых является само успешное продвижение к намеченной цели.

К каждой учебной единице разрабатываются диагностические тесты и коррекционный дидактический материал.

Диагностические тесты служат только ориентировочной основой для продвижения по пути усвоения содержания и, как правило, не оцениваются. Основное назначение текущих тестов – выявление необходимости коррекционной работы.

Коррекционный дидактический материал применяется при повторном объяснении после анализа диагностических тестов и выяснения, какие именно интеллектуальные операции (запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание) не освоены школьниками.

Сюда могут входить готовые опорные конспекты, обобщающие таблицы, схемы, рисунки, кадры диафильмов, фрагменты видеофильмов, оборудование для индивидуальных экспериментов и так далее, вплоть до учебника (комментированное чтение). Эти материалы рассчитаны на такую дополнительную проработку неусвоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изуче-

ния, дает возможность ученику подобрать подходящий для него способ работы.

Таким образом, к настоящему времени разработано большое число технологий обучения, что побуждает к теоретическому обобщению, анализу и классификации этих инноваций, а на практике – к выбору оптимальных для реальной образовательной ситуации.

Библиографический список

1. Ибрагимов Г.И. К вопросу о технологии концентрированного обучения // Специалист. 1993. № 1. С. 29–30.
2. Кукушин В.С. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов/на Д: МарТ, 2004.
3. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 2006. 160 с.
4. Чумак Н.Ф. Профильное обучение физике как педагогическая проблема. Исследования в области образования, молодежной политики и социальной политики в сфере образования // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 2. С. 103–104.

А.В. Атанян

ИНТЕРАКТИВНОЕ И АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье рассмотрены особенности подходов, реализуемых в рамках теорий интерактивного и активного обучения в свете новых требований федерального государственного образовательного стандарта по обязательному использованию форм интерактивного обучения в ходе предметной подготовки. Дан анализ существующей практики использования различных методов активного обучения как средства реализации основных положений рассматриваемых теорий, а также перспектив широкого внедрения интерактивного обучения в практику обучения школьников.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, активное обучение, федеральный государственный образовательный стандарт.*

A.V. Atanyan

INTERACTIVE AND ACTIVE LEARNING IN IMPLEMENTATION OF NATIONAL EDUCATION STANDARDS

The article discusses features of interactive and active learning implemented according to the requirements of the National Educational Standards. The article also analyzes the current practice of using different methods of active learning, as a means of implementing the conceptual provisions of the theories. It also explores the perspectives of a wide introduction of interactive teaching techniques.
Keywords: *interactive learning, active learning, National Education Standards.*

С вступлением в действие новых федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего образования в отечественной системе окончательно был утвержден и законодательно закреплен новый вектор развития образования, основными постулатами которого является системно-деятельностный подход, предполагающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, и компетентностная парадигма, провозглашающая практическую направленность результатов обучения. Одним из метапредметных результатов обучения должно стать умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе. Данные положения позволили сформулировать основное требование к процессу организации учебного процесса, а именно: необходимость использования интерактивных и активных методов обучения. Цель данной работы заключается в определении и разграничении данных категорий.

Инновационный аспект современного образования связан с проблемой совершенствования и актуализации самостоятельной работы учащихся. Идеальный портрет обучающегося предполагает его готовность пройти путь по реше-

нию малой и большой образовательной проблемы от этапа постановки цели и задач до оценки результата своей деятельности. Однако деятельность обязательно включает социальный компонент, то есть взаимодействие с другими участниками образовательного процесса, а в реальной жизни – с коллегами, социальными институтами и их представителями, друзьями и другими гражданами страны. Таким образом, активное обучение, то есть мотивированное и контролируемое усвоение предмета, не исключает, а предполагает всестороннее взаимодействие.

Данное утверждение особенно актуально в контексте иноязычного образования. Коммуникативная компетенция как цель изучения иностранного языка не может замыкаться на говорящем, а изучение языка не является самоцелью. Современное понятие коммуникации, прежде всего, связано с изменением взгляда на ее природу. Ранее в лингвистике преобладало информационное понимание коммуникации, рожденное в рамках теории информации. Общение при таком подходе было эквивалентом понятия «передача сообщения». Успешность коммуникации определялась как декодирование, то есть понимание сказанного. Смена научной парадигмы привела к переосмыслению понятия коммуникации. Коммуникация стала трактоваться как совместная семиотическая деятельность, порождение смыслов в процессе взаимодействия двух и более субъектов общения. Адекватная интерпретация процесса потребовала включения в анализ таких составляющих коммуникации, как: ситуативный контекст, вербальные и невербальные элементы, пресуппозиция, коммуникативное намерение [Куликова, 2006, с. 37]. В этой связи и педагогические науки стали оперировать понятиями социокультурного контекста, коммуникативной ситуации, отношений, интенции и прочих составляющих живого общения.

Показателем сформированности компетенции на сегодняшний день считается готовность и способность взаимодействовать с другими людьми. Хотя в условиях школьного обучения невозможно организовать аутентичное общение с представителями иной культуры, симуляция такого общения и включение в постоянное совместное решение коммуникативных задач успешно заменяет межкультурную коммуникацию и готовит к решению подобных задач в реальности. Активность обучающего заключается в постоянном поиске идей, активности всех психических процессов (мышления, памяти, воображения и речи), желании совместно достичь запланированного результата, образ которого заранее был описан на стадии постановки цели. Таким образом, понятия активности и интерактивности не исключают, а дополняют друг друга. Интерактивное обучение является одним из видов активного обучения, а активная позиция участников процесса является основанием для организации образовательного пространства в интерактивном режиме [Журавлева, Михалева, 2012]. По определению Г.К. Селевко, интерактивность – организация обучения, при которой «ученик выступает в постоянно флуктирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным *активным* элементом» [Селевко 2006, с. 240].

Какие приемы интерактивного взаимодействия следует использовать на уроке иностранного языка и каким правилам следовать? Ответ на первый вопрос не может быть однозначным, так как особенность инновационных методов состоит именно в том, что рождаются они в процессе совместной деятельности, то есть здесь и сейчас. Однако основой организации интерактивного обучения будет являться постоянная смена ролей и функций обучающегося, а именно: возможность в различных ситуациях выступать в качестве эксперта, модератора, фасилитатора, интервьюирумего и интервьюера и т.д.

Данное утверждение может вызвать вопросы о готовности выполнять различный функционал, если ученик находится на начальном или среднем этапе обучения. Рассмотрим некоторые приемы организации интерактивного взаимодействия на уроке. Так, в позицию эксперта ученика можно поставить, выдав ему ключи к выполнению задания. На уроке иностранного языка давно и успешно используются карточки-ключи в парной работе, где один из учеников выполняет задание, а другой – в качестве эксперта сравнивает ответ партнера с эталоном. Таким образом, осуществляется активное восприятие, включаются внимание, мышление (операция сравнения) и память, формируются навыки чтения и аудирования. Так, активизация психических процессов происходит в интерактивной форме обучения посредством простого приема взаимопроверки.

Еще одним простым приемом организации активного сотрудничества является информационный пробел, для восполнения которого ученик должен пообщаться с другими участниками процесса обучения. Таким приемом развивается умение задавать вопросы и отвечать на них. В зависимости от этапа обучения качество и количество недостающей информации варьируется для создания учебной проблемы.

Работа в мини-группах сменного состава предполагает усвоение материала в два этапа. На первом этапе группы из 3–4 человек за круглым столом осваивают данную их группе информацию, текст, проблему. Затем во вновь сформированных группах представители каждого «стола» выступают экспертами по своему вопросу. Данный тип работы можно видоизменять, дав группам одинаковую информацию, изучить которую нужно с различных позиций, «примеряя одну из шляп» Э. Бона: шляпу руководителя, ученого, креативщика, оптимиста, пессимиста, художника [Тюшева, 2007].

Для совместного творчества и продуцирования идей подходит метод мозгового штурма, который в зависимо-

сти от тематики и проблематики может использоваться на любых этапах изучения языка. На старших этапах эффективной формой организации взаимодействия является интерактивная методика «World-Cafe» [Калацкая, Телегина, 2015]. Во всех перечисленных случаях происходит постоянная смена ролей участников общения, что формирует гибкость мышления, разносторонность, возможность встать на позицию другого и, что самое главное, ведет к автономности обучения.

Таким образом, соблюдение требований ФГОС является не простой формальностью, но насущной необходимостью. Использование методов интерактивного обучения является императивом на любом этапе обучения. Оно не требует значительных ресурсов или особого мастерства учителя. Это известные и опробованные технологии, в которых сами учащиеся выполняют роли источников информации, контролеров и оценщиков. Интерактивный режим организации образовательного процесса формирует активную позицию участников взаимодействия и создает условия для будущего самообразования в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Журавлева О.П., Михалева Л.П. Интерактивный режим организации современного образовательного процесса / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 188 с.
2. Калацкая Н.Н., Телегина Н.В. Конструкт интерактивного занятия на основе метода «World- Cafe» // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 70–75.
3. Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. Красноярск: РИО КГПУ, 2006. 392 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
5. Тюшева Е.В. Использование метода шести шляп Боно в преподавании английского языка // Альманах современной науки и образования. 2007. № 3 (3). С. 231–233.

А.С. Атрощенко, В.Ю. Мазалова

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена роли мультимедиа-технологий в обучении иностранным языкам. Авторы рассматривают их как средство мотивации студентов к изучению. Говорится о возможности формирования коммуникативной компетенции средствами мультимедиа-технологий, что является существенным фактором в изучении языка. Также отмечается, что данные технологии позволяют сделать процесс обучения более эффективным, что в настоящее время использование современных мультимедийных технологий эффективно на всех ступенях обучения иностранному языку и при работе с учащимися разных групп.
Ключевые слова: *мультимедиа, графика, анимация, фото, видео, звук, текст, новые возможности.*

A.S. Atroshchenko, V.Yu. Mazalova

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES AS A MEANS OF STUDENTS' MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to the role of multimedia technologies in the foreign language teaching. The authors of the article consider them as a means of students' motivation. It is said, multimedia technologies help to develop communicative competence, that is an essential part in the foreign language acquisition. Also, it is noted, computer technologies make the education process more efficient and the authors state that modern technologies usage is effective at all stages of language teaching and with all different groups of students.
Keywords: *multimedia, graphics, animation, photo, video, sound, text, new possibilities.*

В настоящее время в российский образовательный процесс внедряются технологии мультимедиа, представляющие особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую

визуальную информацию, так и динамическую, обусловливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном) [Носенко, 2000].

Характерной особенностью технологий мультимедиа по сравнению с традиционными в учебном процессе является представление информации не только в виде текста, но и в виде образов, которые позволяют максимально сконцентрировать внимание обучающихся, способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации.

Таким образом, исходя из данных выше определений, в нашем исследовании мы принимаем в качестве рабочего определения мультимедийных технологий совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественные звуковые сопровождения.

Мультимедиа-технологии появились с изобретением в 1986 году CD-дисков, читаемых при помощи лазера. Это новшество позволило поместить на 12 сантиметровый диск громадное количество информации. Затем, в конце 80-х годов были предприняты успешные попытки соединить видеоизображение и звук с компьютерными программами, что позволило создать интерактивные обучающие программы. Теперь обучающийся был не просто слушателем или зрителем, он стал отныне принимать активное участие в происходящем на экране монитора, изменяя тем самым ход событий [Селевко, 1998].

Параллельно с этим происходит развитие Интернета, виртуального пространства, дающего возможность связывать миллионы компьютеров и передавать на громадные расстояния изображения и звук за считанные мгновения. С появ-

лением Интернета возникла новая среда функционирования языка как средства общения в виртуальном пространстве.

Язык как средство общения постоянно развивается, меняются структура языка, грамматика, произношение, написание слов, примером могут послужить нововведения в немецком языке, где поменялись правила написания слов, в английском языке практически не используются некоторые формы будущего времени, существует много других примеров. Процесс обучения иностранному языку является сложной, постоянно развивающейся системой. Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа-продуктов, интернет-страничек, содержащих информацию, необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями.

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам – ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу учащихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития. Компьютер не определяет содержание обучения – он является лишь эффективным средством обучения иностранному языку, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков – формированию умений и навыков коммуникативной компетенции [Цатурова, Петухова, 2004].

Компьютер позволяет моделировать условия коммуникативной деятельности; овладевать лексико-грамматическими навыками; индивидуализировать и дифференцировать обучение; повышать мотивацию; увеличивать объем

языковой тренировки; способствовать выработке самооценки учащихся; обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой с участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные. Преподаватель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами. В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом [Руденко-Моргун, 2002].

Таким образом, для преподавателя применение компьютера обеспечивает возможность постоянного совершенствования учебных материалов, оперативного контроля за ходом учебного процесса, внедрения новых организационных форм обучения.

Вопрос интеграции Интернета в образование, и в частности применение его в обучении иностранным языкам, в настоящее время также достаточно актуален. Это связано в основном с тем, что при использовании Интернета как одного из средств обучения иностранному языку, лучше реализуются многие цели и задачи процесса обучения. Отсюда следует, что Интернет в скором времени войдет в повседневную практику преподавания во всех учебных заведениях. Сейчас уже все понимают, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями, но нель-

зя забывать, что, какими бы свойствами ни обладало то или иное средство обучения, первичны дидактические задачи, особенности познавательной деятельности учащихся, обусловленные определенными целями образования. Интернет со всеми своими возможностями и ресурсами – одно из средств реализации этих целей и задач [Полат, 2000].

Естественно, главная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции [Вербицкий, 1991]. Для этого с помощью Интернета можно: включать материалы сети в содержание урока (интегрирование их в программу обучения); проводить самостоятельный поиск информации учащимися в рамках работы над проектом; повышать мотивацию и создавать потребность в изучении иностранного языка посредством живого общения; формировать и развивать умения и навыки чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; формировать и развивать умения и навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет, также, соответственно, подготовленных преподавателем; совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из учащихся материалов сети; совершенствовать умения письменной речи, составляя ответы партнерам по переписке; пополнять словарный запас лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества, используя аутентичные тексты из страны изучаемого языка; получать культуроведческие знания, включающие в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

На данный момент существует большое количество сайтов, адресованных преподавателю иностранных языков.

На таких сайтах можно найти готовые уроки преподавателей иностранного языка, газетные статьи, различные тематические тексты, упражнения, грамматические пояснения, аудиокниги.

Таким образом, сейчас существует большое количество средств обучения иностранному языку. В настоящее время идет активное внедрение новых мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам. Основной упор делается на оснащение высших и средних учебных заведений компьютерами с последующим подключением к сети Интернет [Носенко, 2000]. С каждым годом этот процесс становится все более стремительным, так как российским правительством была поставлена задача реформирования системы образования с целью повышения эффективности обучения.

Компьютерные технологии обучения призваны обеспечить качественно новый уровень образования, повести современную высшую школу к гуманитаризации содержания образования и гуманизации всей образовательной системы в целом. Гуманизация и демократизация предполагают изменение педагогической системы [Бим, 1977], создание и применение новой педагогической технологии обучения, направленной главным образом на развитие познавательной активности учащихся. Мультимедийные технологии стали внедрять совсем недавно, но несмотря на это, они с каждым днем все больше и больше пользуются успехом в обучении иностранным языкам.

Компьютер должен служить вспомогательным средством, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видеоаудиоинформация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения [Анциферова, 1980]. Преподаватель может применять компьютер для опти-

мизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами [Денисова, Мезенин, 1991].

В заключение хочется отметить, что в настоящее время использование современных мультимедийных технологий эффективно на всех ступенях обучения иностранному языку и при работе с учащимися разных групп. Более того, многообразие технологий в обучении позволяет сделать уроки более насыщенными и интересными. Данный подход мотивирует учащихся на работу, облегчает понимание иностранного языка.

Библиографический список

1. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека. М.: 1980. С. 210.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: учебное пособие. М., 1977. С. 310.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991. С. 178.
4. Денисова Л.Г., Мезенин С.М. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы // ИЯШ. 1991. № 6. С. 60.
5. Носенко Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе. М., 2000. С. 215.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебные пособия. М., 2000. С. 224.
7. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения. М., 2002. С. 193.
8. Селевко К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М., 1998. С. 256.
9. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: учебное пособие для студентов вузов. М., 2004. С. 232.

Т.А. Беляева

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается роль эмоционального компонента в обучении иностранному языку на среднем этапе, которая определяется в контексте формирования эмотивной компетенции учителя и понимания им эмотивной составляющей речевого поведения обучаемых. Допускается фактор влияния эмотивной составляющей на результаты процесса обучения иностранному языку.

***Ключевые слова**: эмотивная компетенция, эмотивная составляющая поведения, компоненты эмоциональной реакции на ситуацию, вербальная и невербальная экспликация.*

T.A. Beliaeva

EMOTIONAL COMPONENT OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL

The article discusses the role of the emotional aspect of learning a foreign language at secondary school level. The emotional component is defined in the context of developing the teacher's emotional competence, i.e. the ability to understand the emotional characteristics of the student's communicative behavior. It is stated that the emotional aspect influences the outcomes of learning a foreign language.

***Keywords:** emotional competence, emotive component of behavior, emotional response to the situation, verbal and nonverbal explication.*

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению эмоций на стыке ряда наук, таких как лингвистика, психология, культурология, педагогика и др. Полное раскрытие человеческие эмоции находят в процессе коммуникативного общения. Вступая в коммуникацию, мы бессознательно пытаемся уловить эмоции-реакции наших собеседников, и от того, насколько нам это удается, зависит успешность акта коммуникации.

Роль эмоций в регулятивной деятельности человека, особенно в плане управления его поведением, велика, о чем упоминают практически все исследователи, описывающие роль эмоционального фактора в интерактивном процессе коммуникативного общения, отмечая мотивирующую роль эмоций в поведении человека (В.И. Шаховский, И.П. Павлючко, Л.А. Пиотровская, К. Изард, Д. Мацумото). По словам К. Изард, «в человеке все движимо эмоциями, которые составляют мотивационную сторону его деятельности» [Изард, 1980, с. 208].

Коммуникация представляет собой, прежде всего, обмен эмоциями. При этом эмоции могут послужить стимулом к началу общения, его прерыванию или прекращению. Изучение эмоций актуально с позиции прагматики, например ведения конфликтного / бесконфликтного диалога или воздействия говорящего на слушающего.

Эмоциональность рассматривается как обязательное свойство человека, качество языковой личности, регулирующее основные процессы смыслопорождения и формирования прагматики высказываний как инстинктивный, бессознательный, незапланированный процесс проявления эмоций.

В педагогической практике эмотивность несет в себе дополнительную нагрузку – привлечь внимание учащихся к материалу.

Обучение иноязычным эмотивным монологическим высказываниям является важным фактором формирования языковой личности, ее эмотивной компетенции. Эмотивность представляет собой сознательный, запланированный процесс демонстрации эмоций, лингвистическое выражение эмоциональности.

Мы полностью согласны с В.И. Шаховским, который указывает, что «в коммуникативную компетенцию должна быть обязательно включена эмоциональная и эмотивная компетенция» [Шаховский, 2008, с. 40].

В данной статье мы рассматриваем обучение эмотивным речевым актам в процессе моделирования эмотивной коммуникации на среднем этапе.

Если говорить об эмотивной компетенции обучающихся средней школы, то И.П. Павлючко определяет данную компетенцию как совокупность языкового и психологического знания, позволяющего языковой личности вербально выражать и обозначать свои и чужие эмоции в эмоциональных ситуациях [Павлючко,1999, с. 43]. Под эмотивной лексикой здесь понимается пласт лексических единиц, отражающих эмоции говорящего.

Одним из важнейших принципов обучения эмотивной лексике в средней школе является принцип создания положительного эмоционального фона обучения.

Этого можно достичь через моделирование эмоциональных ситуаций, служащих для «систематизации разнообразного эмоционального опыта говорящих и достижения взаимопонимания в процессе их общения» [Шаховский, 2008, с. 133].

Эмоциональная реакция на ситуацию иллюстрируется формулой ABC:

– A *(activating event)* – активизирующее событие: ситуация, стимул, обусловливающий процесс реагирования;

– B *(beliefs)* – убеждения, ожидания, установки, верования, представления о ситуации, интерпретации и выводы;

– C *(consequences)* – последствия: эмоции, чувства, поведение [Васильев].

Важным условием создания положительной эмоциональной ситуации на уроке иностранного языка является эмоциональное поведение учителя. Это – компонент A *(activating event)* – активизирующее событие.

Чуткость учителя по отношению к эмоциональному настрою учащихся говорит о его высокой культуре и профессионализме. Что можно считать положительными «знака-

ми», теми «сигналами», с помощью которых учитель дает установку на позитивный настрой? Это улыбка во время приветствия, дружелюбно заданный вопрос, не окрик, а спокойное замечание. Дополнительный эмоциональный настрой для учащихся создают внешность и манеры преподавателя – спокойная четкая речь, плавные жесты, приятный тембр голоса [Волконская, Седова, 2015, с. 746–748].

Эмоциональные ситуации реализуются через «эмотивные речевые акты», нацеленные на выражение эмоционального состояния или отношения говорящего к чему-либо [Пиотровская, 1994, с. 25]. М.Ю. Олешков, анализируя эмоциональную составляющую поведения учителя, относит к эмотивным речевым актам:

– речевые акты-пожелания («На сегодняшнем уроке мы будем писать контрольную работу. Желаю вам успеха в ее написании»);

– акты-комплименты («Сегодня Андрей меня по-настоящему порадовал!»);

– эмотивные акты-требования («Вставай, когда разговариваешь с учителем!»);

– акты передачи эмоционального состояния («Сегодня у меня очень хорошее настроение, и я хочу, чтобы оно таким же было у вас»);

– акты эмоциональной поддержки («Пожалуйста, Надя, не волнуйся и рассказывай») [Олешков, 2011, с. 107–109].

Компонент В *(beliefs)* – представления о ситуации, интерпретации и выводы – воплощается через вербальную и невербальную экспликацию лингвокультурных эмоциональных концептов.

К вербальным экспликаторам лингвокультурных эмоциональных концептов могут относиться не только отдельные эмоциональные лексические и фразеологические единицы, но и эмотивные тексты малых форм (притчи, басни, стихи, песни). Невербальная экспликация может быть

представлена через использование произведений живописи, музыки, скульптуры; ролевые и игровые ситуации и т.д. [Чернышов, 2014].

Разнообразие форм вербальной и невербальной экспликации лингвокультурных эмоциональных концептов обеспечивает большие возможности для усвоения иноязычной информации на занятиях по иностранному языку. За счет такого разнообразия объем и глубина иноязычных эмоциональных знаний и представлений могут варьироваться в широком познавательном диапазоне.

Результатом должен стать развитый эмоциональный интеллект обучающихся, который обеспечит им широкие возможности для адаптации как в условиях родной, так и иноязычной эмоциональных языковых картин мира.

В результате экспликации у обучаемых формируется компонент С *(consequences)* – последствия: они испытывают те же эмоции, которые, по предположению, должен испытывать реципиент-носитель языка и культуры, и демонстрируют навыки эмотивного общения в условиях моделируемой ситуации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что эффективность обучения процессу межкультурного эмотивно-коммуникативного общения будет зависеть от следующих факторов:

1) умения преподавателя контролировать свои эмоции и понимать эмотивную составляющую обучаемых;

2) обладания навыками вербальной и невербальной экспликации иноязычных лингвокультурных эмоциональных концептов (как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемых);

3) успешности переноса моделируемой ситуации в (реальные или приближенные к реальным) условия межкультурного эмотивно-коммуникативного общения.

Учет эмоционального компонента производит переориентацию на эмоциональный мир обучающихся, позволяет активизировать их внутренние ресурсы в процессе обучения. Владение навыками работы с вербальными и невербальными экспликаторами лингвокультурных эмоциональных концептов является условием формирования эмотивной компетенции как важнейшей составляющей иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Васильев Н.Н. Эмоциональные реакции на ситуацию по формуле ABC [Электронный ресурс]. URL: www.elitarium.ru › Librarium (дата обращения: 13.10.2016).
2. Волконская С.А., Седова Т.Н. Эмоциональный настрой как одно из средств повышения мотивации учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 746–748.
3. Изард К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. 440 с.
4. Олешков М.Ю. Эмотивные речевые акты в педагогическом дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248).
5. Павлючко И.П. Эмотивная компетенция автора художественного текста (на материале произведений Г. Гессе). Волгоград: ВГПУ, 1999. 205 с.
6. Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков): монография. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1994. 146 с.
7. Чернышов С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований // Вестник ВГУ. 2016. № 2. С. 130–135.
8. Чернышов С.В. Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации // Вестник ТГПУ. 2014. № 4 (145). С. 136–139.
9. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.

М.А. Битнер, И.В. Кудашов

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В ДЕЙСТВИИ: АНГЛИЙСКИЙ КАК ЛИНГВА ФРАНКА В БЛОГАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУР

В работе рассматриваются интернет-коммуникация и роль Интернета как нового СМИ, транслирующего идеи толерантности, мультикультурализма, многоязычия и политкорректности. Предпринимается попытка классификации создателей различного контента, вещающих на международную аудиторию. Кроме того, рассматривается вопрос об образовательном потенциале продукта, созданного интрнет-персонами.
Ключевые слова: *интернет-персона, блог, лингва франка, мультикультурализм.*

M.A. Bitner, I.V. Kudashov

MULTICULTURALISM IN ACTION: ENGLISH AS LINGUA FRANCA IN BLOGS OF NON-NATIVE SPEAKERS

The paper looks into the potential of Internet communication as new media, spreading the ideas of multiculturalism, tolerance and political correctness. The article offers a classification of different Internet genres and describes the content created by Internet-personalities from different cultural backgrounds.
Keywords: *internet-personality, blog, lingua franca, multiculturalism.*

В настоящее время скорость обмена информацией и ее доступность для широкой публики являются основой современного мира с его свободой коммуникаций и всеобъемлющими процессами глобализации. Коммуникативные технологии дают возможность пользователям передавать информацию с невиданной скоростью. Постоянно находясь в состоянии открытого воздействия со стороны непрекращающегося потока информации, человек, вовлеченный в данную сферу личностно-коммуникативных отношений, вырабатывает новые механизмы поведения в целях адаптации к измененному состоянию коммуникативно-информационной среды. Подвергается естественным изменениям

и языковая личность, сталкиваясь с изменяющимися языковыми нормами и новой символикой, а также новыми системами обмена информации. Внутри интернет-культуры эти изменения особенно выражены ввиду изначальной взаимосвязи данной индустрии и методов коммуникации, возникших, развившихся и основывающихся на современных достижений научно-технического прогресса.

Цель работы – проследить, как в условиях глобалистичекого плюрализма информационной среды отдельные личности способны влиять на мировоззрение и знания широких слоев публики, обращаясь к мировому сообществу посредством международного языка. Используя английский и другие языки в качестве лингва франка интернет-персоналии, представленные многообразием стримеров, блогеров и ютуберов, создают свой контент в виртуальном пространстве личных информационных сайтов, социальных сетей, таких как: Facebook и Twitter, медиахолдингов YouTube и Twitch. Данный тип интернет-коммуникации является новым видом СМИ, главными отличительными характеристиками которых являются неформальный или полуформальный стиль общения с аудиторией, свободный доступ общественности к результатам своего труда и смешение функций предоставления услуг ценностно-информационного и развлекательного характеров.

Доказательством значительного влияния интернет-персоналий на публику может послужить недавний скандал, связанный с выборами в США и ложными новостями на Фейсбук [Solon, 2016]. Значительное число американских граждан предпочитают получать информацию от новостных блогов, которые передают свой контент через социальные сети. В связи с отсутствием должного контроля за качеством данных статей так называемые «фальшивые новости» получили свободное распространение и, как считают эксперты, повлияли на мировоззрение читателей, что

отразилось в их выборе 8 ноября. Создатели же подобного рода фальшивок ориентировались на получение быстрого и легкого дохода. Совершенно очевидно, что превращение Интернета и социальных сетей в основной источник информации неизбежно [Dughi, 2016]. Любой пользователь сети, включенный в международное общение, сталкивается с данным культурным явлением, которое не получило однозначной оценки со стороны образовательного сообщества. Актуальность рассмотрения данного объекта обусловлена необходимостью решить вопрос о возможности, невозможности или необходимости подготовить изучающего английский язык к данному типу информационного обмена.

Простота доступа к «вещанию» в сети (все, что требуется для «первоначального капитала» интернет-персоны – это компьютер и стабильный доступ к Интернету) позволяет представителям самых разных культур и национальностей связывать свою карьеру с интернет-коммуникацией, предлагая любые темы для общения: от обсуждения политических событий в мире до обмена рецептами приготовления десертов от лица популярных персонажей из видеоигр и сериалов. Данное утверждение в равной степени относится и к аудитории. Географически-территориальное месторасположение не играет роли в виртуальном пространстве, а ограничения по доступу к сетевым соединениям и государственная цензура, устанавливаемые политическими режимами, присутствуют лишь в некоторых национальных государствах и могут быть легко обойдены.

В связи с этим в создании своего контента интернет-СМИ используют лингва франка как средство общения с максимально широкой аудиторией. В качестве лингва франка выступают английский, русский, китайский, корейский и японский как основные языки различных секторов интернет-пространства.

Независимые создатели информационно-развлекательного контента действуют в рамках таких мультимедийных пространств, как YouTube и Twitch, не ассоциирующихся с новостными корпорациями и студиями. Как правило, это один человек или группа, специализирующиеся на определенной тематике, чья дифференциация заключается в делении по характеру коммуникации с аудиторией и поставленными целями. Их ключевой особенностью является индивидуальный подход в вопросах создания, содержания и распространения контента, сфера деятельности связана с крупными индустриями развлекательного характера – видеоигры, кинокритика, так называемая «Geek culture».

Интернет-персоны – это независимые журналисты, а также полупрофессионалы и любители, желающие предоставить какую-либо информацию об индустрии, в развитии и состоянии которой они имеют личный интерес. Например, в видеоигровой индустрии это могут быть обзоры отдельных игр, предоставляющие потребителю информацию о продукте, исследования, анализирующие развитие видеоигровой индустрии и культуры гейминга, дебаты по поводу различных морально-этических аспектов, возникающих внутри видеоигровой среды. Примерами подобных деятелей могут послужить следующие фигуры: Jim Sterling, создатель и глава сайта и одноименного YouTube-канала The Jimquisition, видеоигровой критик и комментатор на ПК-игры John «Totalbiscuit» Bane, «Angry Joe» Vargas, комментатор видеоигровой индустрии (а также ряда фильмов), основывающий свой контент на идеях смешения журнализма и комедии [Boyle, Andersson, Akbar, 2015; Porter, 2012].

Другую категорию интернет-персон представлют let's play-деятели. Let's Play, или LP, это видеоматериал (в редких случаях серия изображений), демонстрирующий процесс прохождения видеоигры, как правило, с коммента-

риями комедийно-сатирического либо информационно-аналитического характера. Примерами видных деятелей этого жанра являются Felix Arvid «PewDiePie» Ulf Kjellberg, Mark Edward «Markiplier» Fischbach и Matthew «MatPat» Patrick, основатель и создатель YouTube-канала «The Game Theorists», который смешивает в своем контенте анализ видеоигровой индустрии и кинокритику, разделяя их на разные каналы.

Интернет-культура и ее отдельные элементы пропитаны идеями свободных границ и плюрализма. Например, в вопросах дизайна и разработки видеоигры большое внимание уделяется набору персонажей и их национальной идентичности. Даже такая вещь, как речевой акцент, является частью представления культурно-этнического многообразия для поликультурных игроков и подвергается критике и вниманию со стороны видеоигровых СМИ [Brice, 2011]. В этой связи политкорректность является императивом в интернет-коммуникации и игровой индустрии, ее нарушение может стоить разработчикам репутации, что идет вразрез с их интересами. Стремление к мультикультурализму в индустрии настолько сильно, что его недостаток способен вызвать моментальную реакцию. Так, критике подверглась популярная игра *Ведьмак 3*, созданная польской компанией CD Project по одноименной серии книг. В основе виртуального мира этого продукта лежат польская мифология и влияние исторических процессов Восточной Европы. В связи с этим в игре отсутствуют представители афроамериканской и азиатской расы, что вызвало негативную реакцию общественности. В ответ на упреки и последовавшие споры разработчик ответил, что воспитание поликультурной личности в рамках плюрализма основывается на знакомстве человека с разными культурами, например с польской, а попытка включить в игру представителей разных рас

является американизацией продукта, что искажает идею поликультурности [Bleja, 2015]. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в культуре геймеров в частности и интернет-культуре в целом идеи многообразия и плюрализма пользуются огромным авторитетом и являются скорее правилом, чем исключением.

Что характерно, объект интересов создателя контента и его собственное культурно-этническое происхождение часто не совпадают. Так, аниме как явление мировой культуры происходит из Японии, однако данный жанр сумел завоевать большое число поклонников по всему миру, и в виртуальном пространстве существует значительное число интернет-персоналий, основавших свою деятельность на его анализе, сатире, пародии и распространении новостей об аниме. Создатели таких новостей не являются ни гражданами Японии, ни людьми с этническими корнями Страны восходящего солнца. В качестве примера можно привести такие персоналии, как «Digibro», «Mother's Basement», «Octopimp». Данный факт не мешает им создавать свой контент, используя английский язык в качестве лингва франка.

Английский, естественно, распространен среди пользователей Интернета европейско-американского блока стран, а также связан с большим количеством корпораций, зародившихся в Европе и США и предоставляющих интернет-услуги широкой публике. Например, Microsoft – создатель самой распространенной компьютерной операционной системы в мире. Однако не только английский, но и другие языки используются для поликультурного общения. Для этого есть свои причины. Например, Япония – родина таких гигантов, как видеоигровая корпорация Nintendo, место рождения жанра аниме, завоевавшего весь мир. Южная Корея, являющаяся первым и крупнейшим оплотом киберспорта, также обособленно стоит в этом отношении от остально-

го мира. Там существуют отдельные турниры и лиги для корейцев и «иностранцев», в число которых входит вся остальная планета. Эти две страны имеют специфичный внутренний рынок и мощную базу интернет-пользователей для возникновения широкого круга создателей интернет-контента на основе национальных языков как лингва франка. В других случаях, как например, в отношении Китая и России, в основу легли политические причины.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в условиях глобализации и стремительного развития коммуникационных технологий, в среде создателей и распространителей информационного и развлекательного контента появилась новая группа – интернет-персоналии, выступающие под эгидой индивидуального и поликультурного подходов. Изучающий иностранный язык и интересующийся международными новостями, видеоиграми, другими культурными явлениями обязательно обратится к ставшему привычным для молодых людей источнику информации, начнет смотреть видеоблоги и участвовать в обсуждениях в социальных сетях, комментировать сюжеты на различных платформах. В этой связи педагогическому сообществу необходимо ответить на несколько вопросов: способен ли пользователь английского языка как лингва франка (школьник, выпускник школы, студент) вступить в поликультурное общение, не нарушая этики такого взаимодействия; готов ли такой пользователь отбирать качественный контент, не попадаясь на удочку аферистов, выбрасывающих информационные фальшивки ради собственной наживы; следует ли включить данный материал в содержание обучения в ходе формирования информационной и коммуникативной компетенции обучающегося. Изучение данных вопросов остается актуальным и требует внимания, серьезного исследования и обсуждения.

Библиографический список

1. Американский журналист осудил славянское фэнтези за отсутствие негров // Lenta.ru.15.03.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://lenta.ru/news/2015/05/15/witcher3controversy/ (дата обращения: 09.11.2015).
2. Bleja D. The Melting Pot and the Salad Bowl: Why the Witcher 3 is a step forward for ethnic diversity in games // Volnaiskra. 05.06.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.volnaiskra.com/volblog/the-melting-pot-and-the-salad-bowl-why-the-witcher-3-is-a-step-forward-for-ethnic-diversity-in-games (дата обращения: 09.11.2015).
3. Boyle S., Andersson U., Akbar J. The King of YouTube: How 25-year-old makes £2.6m a year just from playing computer games in Brighton flat he shares with girlfriend (and yes, they did meet over the internet) // Mailonline. 23.01.2015 [Электронный ресурс]. URL: http://www.dailymail.co.uk (дата обращения: 3.12.2016).
4. Brice M. Speaking in Accents and the American Ethnocentrism in Video Games / Popmatters. 15.11.2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.popmatters.com/post/151275-speaking-in-accents-and-the-american-ethnocentrism-in-video-games/ (дата обращения: 03.12.2016).
5. Dughi P. Where do people get their news? Social media beats every medium except one / A Medium Corporation. 12.05.2016 [Электронный ресурс]. URL: https://medium.com/thoughts-on-journalism/where-do-people-get-their-news-social-media-beats-every-medium-except-one-11c882f62818#.ari6bt59u (дата обращения: 03.12.2016).
6. Porter W. The cult of TotalBiscuit / Eurogamer.net. 14.11.2012 [Электронный ресурс]. URL: http://www.eurogamer.net/articles/2012-11-14-the-cult-of-totalbiscuit (дата обращения: 03.12.2016).
7. Solon O. Facebook's failure: did fake news and polarized politics get Trump elected? / The Guardian. 10.11.2016 [Электронный ресурс]. URL: https://www.theguardian.com/technology/2016/nov/10/facebook-fake-news-election-conspiracy-theories (дата обращения: 03.12.2016).

О.С. Богданова, А.С. Ильичева

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ БИКУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена описанию дискурсивной компетентности и педагогического дискурса в структуре бикультурно-языковой личности будущего учителя иностранного языка в качестве первостепенной цели процесса его подготовки.
Ключевые слова: *иноязычное образование, бикультурная языковая личность, дискурсивная компетенция, педагогический дискурс.*

O.S. Bogdanova, A.S. Ilicheva

DISCOURSE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE BICULTURAL LINGUISTIC PERSONALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article is dedicated to the description of discourse competence and pedagogical discourse in the structure of the bicultural linguistic personality of a future teacher of foreign languages as the main target of educational process.
Keywords: *foreign language education, bicultural linguistic personality, discourse competence, pedagogical discourse.*

В настоящее время приоритеты в области преподавания иностранных языков значительно изменились. Прежде всего, понятие «*обучение иностранным языкам*» переосмыслено в пользу концепта «*иноязычное образование*», что совершенно логично и обоснованно. В связи с этим предложено иное понимание содержания иноязычного образования, а именно иноязычная культура (Е.И. Пассов). И самое важное, принято иное целеполагание процесса иноязычного образования, в котором особо подчеркнута необходимость развития личности, способной и желающей участвовать в межкультурном общении на иностранном языке. В контексте новой цели становится очевидной значимость лингвокультурологической категории «языковая личность».

Первым это понятие ввел в широкий обиход Ю.Н. Караулов и определил его как «*совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью*» [Караулов, 2010]. Существуют и другие определения понятия «языковая личность». Одни ученые определяют эту категорию «как человека в его способности совершать речевые поступки» (К.Ф. Седов), другие характеризуют ее с позиции меры владения языком, выбором языковых средств различных уровней, а также владения личностью языковой картиной мира (Р.К. Миньяр-Белоручев). Мы опираемся на ту трактовку категории «языковая личность», в которой подчеркивается, что языковая личность «*способна понимать национальное звучание слов, выражений, которые могли бы быть скрытыми для иностранца, изучающего язык и культуру другого народа*» [Караулов, 2010]. В русле нашего исследования уместно также привести суждение психолога Д. Карнеги, отмечающего способность языковой личности говорить непринужденно, раскованно, увлекательно. Язык формирует своего носителя – языковую личность. И если личность владеет двумя (или более) языками или же находится в процессе изучения и обогащения еще одной культурой, то целесообразно ее определять как би/поликультурно-языковую личность. Несмотря на то, что многие отечественные ученые-лингводидакты (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.И. Халеева) склонны отождествлять или даже замещать термин «бикультурная языковая личность» (далее – БКЯЛ) термином «вторичная языковая личность», нам представляется более удачным и адекватным употребление первого. Личность едина, и познание еще одного другого языка и еще одной (нескольких) культуры только обогащает ее картину мира. Бесспорно,

в ограниченных и искусственных условиях изучения иностранного языка, например в школе, крайне непросто сформировать бикультурно-языковую личность. Важно подчеркнуть, что БКЯЛ – это скорее некая идеальная модель, поэтому в рамках общеобразовательных учреждений целесообразнее говорить о формировании ее сущностных черт. Обращаем внимание на развитие таких характеристик БКЯЛ, которые обеспечат в определенной степени более комфортное вхождение учащихся в пространство межкультурных отношений. Существует целый перечень основных параметров БКЯЛ, выделенный на основе изучения концепта языковой личности и наблюдения за поведением носителя языка. Остановимся на тех, которые в той или иной мере влияют на продуктивность речевого взаимодействия. 1. Умение употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях. 2. Готовность и умение порождать различные дискурсы. 3. Желание и способность использовать образные средства языка (фразеологизмы, пословицы, поговорки). 4. Умение перестраивать речь в зависимости от возникающих ситуаций общения. 5. Умение порождать речевые дискурсы с целью привлечения внимания участников коммуникативного общения (способность формулировать речевое сообщение таким образом, чтобы оно могло вызвать ответную реакцию других). 6. Способность объяснить (понять) смысл безэквивалентной лексики, фоновой информации, реалий и использовать их в речи. 7. Любовь к языку и культуре, желание познавать их.

Поскольку за порождение речи главным образом «отвечает» дискурсивная компетентность (речевая), то названные параметры одновременно можно рассматривать как ее умения. С учетом того что деятельность учителя иностранного языка (далее – ИЯ) непосредственно реализуется в речи, то именно дискурсивная компетентность является, по нашему мнению, сквозной по отношению к другим (учебной, социокультурной, социальной и т.п.).

Дискурсивные умения реализуются во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе профессиональной деятельности учителя ИЯ. Вопросу изучения дискурсивной компетентности личности посвящены исследования как отечественных (Л.С. Бейлинсон, В.Р. Имакаев, О.А. Каратанова, О.В. Коротеева, Е.С. Кубрякова, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, А.П. Руденко, Э.В. Сойфер, С.Л. Суворова), так и зарубежных (H. Boyer, M. Pendax, M. Butzbach Rivera, S. Moirand, Y. Simard) ученых. Дискурсивная компетентность в трудах наших соотечественников сводится к пониманию ее как способности воспринимать и порождать речевые высказывания адекватно прагматическому контексту и рассматривается как значимый компонент любой профессиональной деятельности. Зарубежные ученые, в свою очередь, понимают дискурсивную компетентность как набор различных типов дискурсов и знание правил их построения, а также умение порождать речь и понимать в зависимости от ситуации общения. Особой смысловой разницы в описании дискурсивной компетентности различными авторами нет.

В ракурсе нашего исследования целесообразно понимать под дискурсивной компетентностью профессионально значимое интегративное качество учителя, которое объединяет в себе мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, что обеспечивает успешность профессиональной коммуникации через восприятие, понимание, создание дискурса в соответствии с целями образовательной деятельности, нормами общения ученика и учителя и спецификой конкретной ситуации на уроке. Дискурсивная компетентность характеризуется такими *свойствами*, как: социальность, целостность, ценностная ориентированность, диалогичность, персонализация, интегративность, динамичность, проблемность, непрерывность, прагматичность, контекстуальность, ситуативная обусловленность. Выделяют основные ее *функции*:

социальную, коммуникативную, интеркультурную, информационную, когнитивную, интерпретирующую, интегративную, эмотивную. Как очевидно, дискурсивная компетентность является одним из важнейших компонентов, оказывающих влияние на формирование коммуникативных способностей. На наш взгляд, в основе дискурсивной компетентности учителя ИЯ лежит владение им педагогическим дискурсом.

Дискурс – один из самых употребляемых и одновременно многозначных терминов современных гуманитарных наук. Слово «дискурс» (от лат. движение, бегание взад-вперед, круговорот, беседа) в лингвистической риторике занимает особое место уже потому, что ни одно лингвистическое явление не может найти адекватного объяснения, будучи взято вне его. В настоящее время, когда антропологический подход пронизывает весь образовательный процесс, проблема педагогического дискурса стала изучаться еще интенсивнее, что позволяет находить оптимальные возможности достижения коммуникативно-речевого взаимодействия. В педагогической риторике дискурс рассматривается как процесс речевого поведения учителя в рамках урока. К сожалению, до сих пор нет однозначного определения категории «педагогический дискурс». Его определяют как текущую речевую деятельность, речевое поведение, речевые произведения, процесс коммуникативного взаимодействия. *Дискурсом называют речь, погруженную в жизнь, текст, погруженный в общение* [Арутюнова, 1999]. В контексте нашего исследования мы определяем педагогический дискурс, скорее всего, как учебно-педагогический дискурс, как *живой дидактический текст в совокупности с экстралингвистическими факторами* (знания о пространстве, в котором действуешь, знание картины мира, целеустановки личности, ее мотивы и т.п.), это текст, взятый в событийном пространстве и который, будучи личностно окрашенным, вызывает отклик, реакцию. Педагогический дискурс можно сравнить с иноязычной

эмоционально-экологической речью, в которой сохранены индивидуальность, эмоции в единстве с лингвистической грамотностью, характеризующейся удовлетворенностью адресата и адресанта сообщения. Такую речь можно определять как экологически-здоровую потому, что она не создает особых трудностей восприятия и порождения, не напрягает реципиента, оставляя мозг и нервную систему в режиме активного, но мотивированного состояния. Функции педагогического дискурса различны: объяснительная, контролирующая, организующая и т.д. Эти функции достаточно подробно описаны в методической литературе. Тем не менее нам представляется особо существенным дополнить описанные функции еще одной, очень значимой для учителя иностранного языка, а именно подражательной. Обосновываем это мнение следующим аргументом. Анализ речевых высказываний учащихся приводит к выводу о том, что по большей части они лишены того, что свойственно речи как способу формирования и формулирования мысли: целенаправленности, емкости, личностного наполнения, эмотивности и др. Создается впечатление, что мы учим «мертвой речи» («Я надел ботинок» – при изучении прошедшего времени; «Меня зовут… Я ученик… класса, мой дом большой» – такое высказывание о себе формулирует ученик 8 класса!). Подобных примеров можно привести довольно много. Уместно в данном случае вспомнить суждение известного ученого И.Ю. Шехтера, который справедливо утверждает: «Когда на чужом языке говорит человек, говорит его “Я”, а не знание грамматики. Не ради плуга пашет крестьянин. В готовой, клишированной речи нет истины, нет интенции. По содержанию ничего не происходит <…> Когда утверждают, что язык – это средство общения, утверждают полуправду. Нет общения ради общения, есть *общение ради решения жизненных задач*» [Шехтер, 2005]. Очень смысловое заключение делает ученый, когда говорит о том, что такое изучение языка трансформируется в *человеческое одиночество*

(выделено нами). Возникает вопрос: почему так много уделяя времени изучению языка в школе, при достаточно разработанных учебниках и методиках мы получаем плачевные результаты? Причин несколько: недостаточный уровень разработанности проблемы философии иноязычного образования, невостребованность учителями новых методических стратегий, приемов, низкий уровень мотивационных установок учащихся. Но есть еще одна причина, о которой мы очень редко говорим, – это проблема дискурсивной компетентности учителя иностранного языка, проблема педагогического дискурса как ее базового компонента. Педагогический дискурс – это язык в языке, он раскрывает потенциал живого языка, показывает возможности выходов за пределы языковых стереотипов. В отсутствие качественного педагогического дискурса ученики как бы «высасывают из пальца» речь, им порой не на что опираться, не чему *подражать*. В то же время известно, что без подражания нет обучения (Ш.А. Амонашвили). Немецко-американский психолог Курт Коффка также отмечает роль подражания, подчеркивая, что обучение путем подражания оказывается более гуманным и эффективным и ситуация улучшается за счет речевой модели учителя, которая служит отправным пунктом решения коммуникативной задачи. Еще М.В. Ломоносов называл подражание важнейшим средством обучения качественной речи. На наш взгляд, подражание – это природная особенность человека. И наконец, нельзя обойти вниманием факт того, что педагогическая практика подтверждает закон, сформулированный в социальной психологии и заключающийся в отождествлении собственной деятельности с другой, значимой для индивида. Ученики, порой неосознанно, склонны имитировать речь авторитетного учителя, заимствовать у него суждения, слова, выражения. В процессе иноязычного обучения ученик сначала воспринимает речь, подсознательно происходит процесс интериоризации (присвоения) речевого опыта. Затем во внутреннем плане воспринятая речь

свертывается, видоизменяется и превращается в смысловые фрагменты, которые «переходят» во внешнее звучание. Таким образом, педагогический дискурс можно рассматривать как вариант дедуктивного метода, как исходную точку, с которой и начинается процесс порождения квалификативной речи, поскольку основными параметрами учебно-педагогического дискурса являются образцовость, лаконичность, личностная наполненность, аттрактивность (харизматичность), реверсивность (умение возвращаться к одной мысли разными речевыми средствами) и ретиальность (лат. невод), то есть вовлеченность участников общения в процесс взаимодействия. Объем педагогического дискурса учителя не должен быть чрезмерным и занимать много времени в пространстве урока. Данное обстоятельство требует сформированности прогностических умений учителя ИЯ, способности осуществлять выбор языковых средств и речевых способов для формирования и формулирования дискурса. Становится ясно, что развитие дискурсивной компетентности вообще и педагогического дискурса в частности является первостепенной задачей процесса подготовки будущего учителя ИЯ. К сожалению, почти все исследователи проблемы педагогического дискурса указывают на то, что подготовка учителя иностранного языка рассматривается вне контекста его будущей деятельности. Следовательно, актуальность дальнейшего решения задачи в контексте поставленной проблемы не вызывает сомнений.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV. 896 с.
2. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем. 2-е изд., доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 139 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Шехтер И.Ю. Живой язык. М.: РЕКТОР, 2005. 256 с.

С.Н. Вельгушева, М.А. Дорофеева

МЕСТО ЧТЕНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена роли чтения на уроке иностранного языка в проектной деятельности, определяются виды проектов и чтения. Выявлено, что чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности, а также неотъемлемым средством формирования речевого навыка при обучении иностранному языку с использованием метода проектов.
Ключевые слова: *проектная деятельность, чтение, урок иностранного языка, виды проектов, виды чтения.*

S.N. Velgusheva, M.A. Dorofeeva

THE ROLE OF READING IN PROJECT WORK IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

This article is devoted to the role of reading in project-based learning of foreign languages. It defines types of projects and types of reading. It is argued that reading is one of the most important communicative-cognitive activity and an inalienable means of developing communicative competence in the process of foreign language teaching that involves project-based approach.
Keywords: *project-based learning, reading, kinds of reading, lesson of foreign language, types of projects.*

Изменения в сфере образования, а также современные научные и технические достижения во многом предопределяют выбор методов обучения, в котором современные педагоги все чаще предпочитают творческие педагогические технологии. Ярким примером таких технологий является метод проектов [Гальскова, 2000].

Б.М. Бим-Бад описывает проектную деятельность как систему обучения, в которой знания и умения ученики приобретают в ходе планирования и выполнения постепенно усложняющихся заданий – проектов. Е.С. Полат под проектной деятельностью имела в виду способ достижения дидактической цели благодаря детальной разработке про-

блемы, которая должна завершиться вполне реальным результатом, оформленным в соответствии с целью проекта. И.Н. Бухтиярова дает такое определение методу проектов: это одна из особенностей личностно ориентированного обучения, которая не имеет подробно проработанной структуры совместной деятельности участников. Она только намечается, а в процессе развивается, подчиняясь конечному результату и интересам участников проекта.

Актуальность данной темы обусловлена в первую очередь недостаточным исследованием условий и факторов эффективности использования метода проектов при обучении иностранному языку.

Теоретической базой нашего исследования послужили труды видных российских ученых, занимавшихся изучением различных аспектов обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Т.В. Березина, И.А. Зимняя, О.М. Моисеева, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, С.К. Фоломкина и др.).

В обучении иностранному языку проектная деятельность стала особенно активно набирать популярность в конце 80-х годов XX века. Что касается нашей страны, то у нас данный вид деятельности в обучении иностранным языкам стал использоваться только с конца 90-х годов.

Более подробно изучением проектной деятельности при обучении иностранному языку занималась Е.С. Полат. В работе «Метод проектов на уроках иностранного языка» она, прежде всего, делает акцент на обучении речевой деятельности на уроке иностранного языка, который выступает средством межкультурной коммуникации [Полат, 2000].

В процессе работы над проектом у учащихся формируются различные навыки и умения. Они учатся работать с разными текстами, анализировать, обобщать и делать выводы по содержанию текста. В ходе работы над проектом происходят творческий процесс объединения идей, их отбор,

а также непосредственная коммуникативная деятельность учеников и учителя на иностранном языке.

Можно выделить следующие цели проектной методики на уроке иностранного языка: реализация творческого потенциала учащегося; формирование личностно значимых мотивов; применение общих знаний; включение процесса освоения предмета в реальную социальную деятельность; создание условий для формирования основных компетенций учащихся и их развития как языковой личности. Можно также выделить и основные задачи проектной деятельности: контроль знаний и умений пройденного материала; формирование мировоззрения учащегося; развитие навыков поиска и обработки информации; развитие самостоятельности; умение слушать и уважать мнение друг друга; развитие исследовательских умений [Хромов, 1998].

Широкое применение метода проектов обусловливается огромным разнообразием типов проектов, которое мы нашли у Е.С. Полат. Дадим краткую характеристику каждого типа. Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, четких целей, актуальности предмета исследования, социальной значимости. Творческие проекты обычно не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается. В ролевых или игровых проектах участники принимают на себя определенные роли, в зависимости от характера и содержания проекта. Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении. Сначала предполагаются ознакомление участников проекта с новой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Практико-ориентированные (прикладные) проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников. При этом результат обязательно должен быть социально значим для учащихся. Монопроекты обычно проводятся в рамках одного

предмета. Межпредметные проекты могут затрагивать два-три предмета одновременно [Полат, 2000].

В рамках проекта формируются все виды речевых навыков: аудирование, чтение, говорение и письмо. Но данная статья посвящена такому виду речевой деятельности, как чтение.

Чтение – мотивированный, рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, протекающий во внутреннем плане, нацеленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, протекающий на основе процессов зрительного восприятия и перекодировки информации [Каленцова, 2014].

По мнению исследователей, чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно немногие, возможность читать на иностранном языке – практически все. Вот почему обучение чтению выступает в качестве одной из важных целей при обучении иностранному языку. Чтение на иностранном языке является видом речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального общения на иностранном языке. Оно рассматривается в школьной методике как цель и как средство обучения иностранному языку.

С.К. Фоломкина предлагает следующую классификацию видов чтения: чтение с пониманием основного содержания (ознакомительное). Чтобы понять основное содержание текста нужно определить жанр и тему текста; выделить основную информацию, идею и замысел автора, главные мысли или факты, опуская второстепенные. Чтение с извлечением необходимой информации (поисковое), т.е. извлечение из текста необходимой фактической информации, например, имена действующих лиц, место и время действия, аргументы и т.д. Чтение с пониманием существенных деталей прочитанного

(изучающее), то есть необходимо детально понять содержание текста с четко представленной информацией и с информацией, о которой нужно догадаться (понять основные и второстепенные факты и мысли; извлечь информацию, не явно представленную в тексте, например, определить из контекста, в каких отношениях находятся действующие лица, определить отношение автора к событиям и героям; понять связь слов в предложении; понять связь между частями текста при наличии слов-связок; понять причинно-следственные связи законченных отрывков; отличить фактическую информацию от мнения автора; делать выводы из прочитанного). Читать для получения эстетического наслаждения – значит понять и оценить художественный текст большого объема с общим обхватом содержания и в основном самостоятельно (оценить эмоциональную окрашенность текста; понять авторский замысел; оценить особенности авторского стиля; критически осмыслить художественный текст) [Фоломкина, 2005].

Чтение как средство обучения языковому материалу и другим видам речевой деятельности предполагает тексты: для введения лексического, грамматического и фонетического материала; отработки и закрепления лексических, грамматических и фонетических навыков; расширения знаний о языке, социолингвистических и социокультурных знаний; как образец для устного и письменного высказывания; как стимул для устного и письменного высказывания. Умения чтения также используются для выполнения сложных учебных действий, например, поиска информации и использования ее при подготовке проекта, оценивания чужого проекта, представленного в письменной форме и т.д.

В соответствии с общепринятыми этапами работы над текстом можно предложить следующие упражнения. На дотекстовом этапе наиболее популярны среди педагогов такие упражнения, как: составление ассоциограмм, описание картинки, работа с неизвестными словами, синонимами, анто-

нимами, упражнения на прогнозирование содержания читаемого и т.д. Текстовый этап предполагает поиск информации и понимание прочитанного при помощи: составления схем, таблиц, диаграмм по тексту, работы с выразительными средствами в тексте, составления плана текста, упражнения на перефразирование, на реконструкцию текста и т.д. Послетекстовый этап представлен упражнениями на преобразование, интерпретацию и оценку информации: пересказ текста, формулировка выводов по тексту, составление монологического высказывания на основе содержания текста, высказывание оценочных суждений и своей точки зрения о прочитанном тексте, обсуждение прочитанного, постановка вопросов к тексту и т.д.

Таким образом, чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся, способствует развитию других видов коммуникативной деятельности. Оно рассматривается как неотъемлемое средство формирования речевых навыков при обучении иностранному языку с использованием метода проектов.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИГЛОССА, 2000. 208 с.
3. Каленцова Т.В. Из опыта работы по совершенствованию методики чтения текстов на иностранном языке у студентов неязыковых специальностей // Молодой ученый. 2014. № 17. С. 489–491.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000. 200 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: ВШ, 2005. 220 с.
7. Хромов А.А. Метод проектов в начальной школе. БИПКРО, 1998. 170 с.

С.Н. Вельгушева, А.П. Злобина

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Статья связана с применением ролевых игр на уроках иностранного языка в школах на старшей ступени обучения для более успешного иноязычного образования. Выявлено, что ролевая игра способствует совершенствованию необходимых компетенций, а также глубокому развитию навыка говорения, в том числе спонтанной речи.
Ключевые слова: *игровая деятельность, ролевая игра, урок иностранного языка, типы ролевых игр, говорение.*

S.N. Velgusheva, A.P. Zlobina

ROLE-PLAY GAMES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS

The article deals with using role-play games in the foreign language classroom while teaching high school students. It is stated that role-play games contribute to the improvement of the communicative competencies, namely speaking skills and spontaneous speech in particular.
Keywords: *game activity, role-play game, foreign-language lesson, types of role-play games, speaking.*

Многие выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения.

Новые тенденции в системе образования дают множество возможностей преподавателям для новаторства и внедрения в жизнь собственных оригинальных идей и решений, предоставляют широкий простор для творчества. И именно игра как наиболее не стесненная условностями и различного рода рамками деятельность предлагает неограниченные возможности для реализации творческого потенциала как преподавателя, так и учащихся. В связи с этим актуальность данного исследования является очевидной.

В рамках школьного образования необходимо постоянно поддерживать высокий уровень мотивации. И такой мотивацией, несомненно, могут стать игры, в том числе и на старшем этапе. Игра на уроке иностранного языка не призывает к развлечению, она способствует в первую очередь более успешному и разнообразному обучению. На старшем этапе обучения игра как способ обучения несправедливо игнорируется. Но многим специалистам в области педагогики и методики преподавания иностранного языка (И.Л. Бим, М.А. Ариян, Г.А. Китайгородская) известно, что игра ведет к повышению уровня мотивации среди учащихся, а впоследствии – к более прочному усвоению пройденного материала.

«Игра – это занятие, организованное по особым правилам, требующее не только эмоционального, но и умственного напряжения. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть?» [Якубова, 2015]. Желание решить эти вопросы и обостряет мыслительную деятельность играющих. Но что касается школьников, игра для них – прежде всего увлекательное занятие. В игре все равны. Она доступна не только сильным ученикам, но также и слабым. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре, потому что находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными навыками, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий дают возможность ребятам преодолеть стеснительность, неуверенность в себе и своих силах, мешающих свободно заниматься на уроках иностранного языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковый материал, а вместе с тем возникает чувство удовлетворения.

Таким образом, игра на старшем этапе помогает не только усовершенствовать свои знания в области языка,

но и тренирует коммуникативные навыки, что способствует большей социализации учеников. Игра помогает переключиться на новый язык. Благодаря ей развиваются навыки всех видов речевой деятельности.

Мы считаем, что при обучении иностранному языку в старших классах на современном этапе особенно актуальны ролевые игры, поэтому мы рассмотрим их подробнее. Ролевые игры относятся к типу игр с нефиксированными, неявными правилами, которые могут варьироваться или изменяться в процессе игровой деятельности. Они носят преимущественно коллективный характер и являются творческими [Китайгородская, 1986]. Суть игры заключается в принятии на себя какой-либо роли, что заставляет учеников перевоплощаться, разрушать барьер между собой и коллективом, используя иностранный язык, так как в данный момент в коммуникации участвует не конкретный ученик, а, например, врач или продавец книг.

Мы выбрали ролевую игру в качестве предмета исследования в нашей работе также и по причине ее универсальности, поскольку она помогает развивать все пять компетенций, о которых говорилось выше. Элементы ролевой игры облегчают процесс социализации, так как в играх, наряду с соревновательным моментом, практикуется и совместная работа, партнерство (социальная компетенция). Игровые задания готовят детей одновременно к устному и письменному общению (коммуникативная компетенция). Игры помогают реализовать желание учиться дальше, организовывать свою работу и давать оценку себе и другим, развивают умение самостоятельно решать поставленную задачу, сравнивать, классифицировать и выбирать главную и отсеивать второстепенную информацию, а также использовать дополнительный материал (информационная компетенция). Работа с лингвострановедческим материалом позволяет развивать толерантность.

Вторым главным преимуществом ролевой игры является то, что она дает возможность использовать неподготовленную речь, так как основная цель любой ролевой игры – тренировка неподготовленной речи.

Как известно, процесс обучения состоит из нескольких фаз: фаза презентации, полузнания и закрепления. В ролевой игре сконцентрированная вокруг учителя фаза презентации очень коротка. После короткого вступления учащиеся погружаются в деятельность, в которой выполнение задания намного важнее, чем использование точных слов, деятельность, в которой беглость превалирует над аккуратностью [Бим, 2005].

В структуре ролевой игры выделяются такие компоненты: роли, исходная ситуация, ролевые действия [Эльконин, 1989]. Первый компонент – роли, их исполняют учащиеся на уроке. Они могут быть социальными и межличностными. Первые обусловлены местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональные, социально-демографические), вторые определяются местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, друг, соперник и др.) Подбор ролей в игре должен осуществляться таким образом, чтобы формировать у школьников активную жизненную позицию, демонстрировать лучшие человеческие качества личности.

Второй компонент ролевой игры – исходная ситуация. Она выступает как способ организации игры. При создании ситуации необходимо учитывать и обстоятельства реальной действительности, и взаимоотношения коммуникантов. Выделяются следующие компоненты ситуации: субъект, объект (предмет разговора), отношение субъекта к предмету разговора, условия речевого акта.

Третий компонент ролевой игры – ролевые действия, которые выполняют учащиеся, играя определенную роль. Ролевые действия как разновидность игровых действий ор-

ганически связаны с ролью – главным компонентом ролевой игры – и составляют основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. Они включают вербальные и невербальные действия, использование бутафории.

Анализ различных подходов к типологизации ролевых игр позволил нам выделить следующие группы ролевых игр: первая группа разделяет ролевые игры по функции, выполняемой при изучении конкретного материала (подготовительные, творческие); вторая – по времени включения в учебный процесс (игры-минутки, игры-эпизоды, игры-уроки); следующая группа разграничивает игры по характеру деятельности школьника (репродуктивные, частично-поисковые, поисковые, творческие); четвертая группа характеризует ролевые игры по уровню познавательной самостоятельности (репродуктивные, конструктивные, творческие); к пятой группе мы относим игры, разделенные по форме проведения (коллективные, групповые, индивидуальные); наконец, по виду игры выделяются соревновательные, художественные, загадочно-выигрышные и организационные игры.

Данная классификация является очень условной, так как одна и та же игра может относиться по разным критериям к разным или даже нескольким группам ролевых игр.

Данные теоретические положения были апробированы нами на практике в МБОУ СОШ № 2 на уроках английского языка в 9а классе, где было проведено три ролевые игры. Первая игра называлась «Интервью» в рамках темы «Чтение. Почему нет?» («Reading…Why not?»), для участия в которой ученики разбились на пары и получили карточки. Один из учащихся был журналистом, а второй учеником старших классов. Задачей журналиста было выяснить, как часто ученик читает; любимые авторы, жанры и т.д. Поскольку на подготовку у них была пара минут, они пользо-

вались преимущественно спонтанной речью, за исключением нескольких образцов.

Вторая проведенная нами ролевая игра имела название «Дискуссионный клуб». Учащиеся были разделены на группы по четыре человека, и каждый получил одну из следующих ролей: учитель литературы, старшеклассник, студент университета и родитель ученика. Каждый должен был подготовить небольшое выступление на тему «Читать или не читать?», затем все герои высказывали свое мнение и начиналась дискуссия.

Третья игра также подразумевала под собой деление на группы и называлась «Найди место». Каждая группа из трех человек получила карточку с изображением одного из литературных мест Великобритании и его описанием. Остальные участники не должны были видеть карточки соседних групп. Дальше каждая группа выходила к доске в качестве экскурсовода и рассказывала по своей карточке, не показывая изображение (изображения всех мест также висели на доске). Другие группы были туристами и наводящими вопросами должны были выяснить, о каком месте идет речь. Так, по очереди выступали все группы, меняясь ролями (экскурсоводы – туристы).

В процессе игр мы наблюдали, что у учащихся успешнее развивается навык говорения, а также совершенствуются некоторые ключевые компетенции, например, социальная компетенция (принятия на себя некоторой роли), коммуникативная (неизбежное, непосредственное общение с членами группы, учителем), информационная (поиск нужной и отсеивание второстепенной информации), толерантное отношение к другой культуре, а также возросшее желание продолжать изучать английский язык.

В нижеприведенной таблице мы дали характеристику каждой игре по вышеприведенным критериям.

Характеристики ролевых игр

Название / критерий	«Интервью»	«Дискуссионный клуб»	«Найди место»
По функции	Подготовительная	Подготовительная	Творческая
По времени	Игра-минутка	Игра-урок	Игра-эпизод
По характеру деятельности	Репродуктивная	Частично-поисковая	Частично-поисковая
Уровень познавательной самостоятельности	Репродуктивная	Конструктивная	Конструктивная
По форме проведения	Коллективная	Коллективная	Групповая
По виду	Организационная	Загадочно-выигрышные	Загадочно-выигрышные

Делая вывод, можем утверждать, что применение ролевых игр на уроке иностранного языка не только позволяет раскрыть потенциал каждого ученика, но и способствует совершенствованию всех ключевых компетенций. Также ролевая игра является наилучшей возможностью для развития навыка говорения, в том числе неподготовленной спонтанной речи, которая готовит учащихся к успешным коммуникациям на иностранном языке в будущем.

Библиографический список

1. Ариян М.А. Реализация методики развивающего обучения в современном учебно-методическом комплекте по английскому языку. Лингвистика и межкультурная коммуникация // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 10.
2. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (иностранные языки) // Иностранные языки в школе. 2005. № 8.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 175 с.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 255 с.

5. Якубова Д.Б. Использование игровой деятельности на уроках [Электронный ресурс]. URL: https://multiurok.ru/dinchik86/blog/ispol-zovaniie-ighrovoi-dieiatiel-nosti-na-urokakh.html (дата обращения: 30.11.16).

С.Н. Вельгушева, К.Е. Попова

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВИДЫ И ФУНКЦИИ

В статье описывается роль применения изобразительной наглядности на уроках иностранного языка, анализируются ее основные виды и функции. Изобразительные средства наглядности используются для повышения активности учащихся в процессе обучения и способствуют прочному усвоению материала.
Ключевые слова: *принцип наглядности, мотивация, иллюстрации, ситуация общения, иностранный язык.*

S.N. Velgusheva, K.V. Popova

VISUAL AIDS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: TYPES AND FUNCTIONS

The article discusses the role of visual aids in the foreign language classroom. It describes the main types and functions of visual presentations. It is stated that visual aids provide the involvement of pupils in the process of learning and promote content and language acquisition.
Keywords: *principle of visual aid use, motivation, illustrations, communicative situation, foreign language.*

При обучении иностранному языку в школе огромную роль играет принцип наглядности, который успешно применяется для формирования и развития языковой компетенции учащихся, развивает способность и готовность осуществлять общение на изучаемом языке, также способствует созданию мотивации для возникновения ситуации общения в процессе обучения [Гальскова, 2000]. Средства на-

глядности выступают в роли основы, на которых строится речь. На основе этих материалов ученики имеют возможность имитировать жизненные ситуации и реакции на эти ситуации. Принцип наглядности предполагает использование средств наглядного обучения в таких формах, которые способствуют включению восприятия и представлений, создающихся на основе применения этих средств [Пассов, 2007].

Применение данного принципа на уроках иностранного языка актуально для любого этапа обучения. Принцип наглядности сформировал и обосновал Я.А. Коменский. В работе он написал, что «если какие-либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [Коменский,1982, с. 302–303]. По его мнению, необходимо уметь познавать предметы на основе их эмпирического восприятия. Наглядные материалы развивают мышление, воображение, наблюдательность, стимулируют познавательную и творческую активность, помогают развить интерес к изучению иностранных языков, также они способствуют повышению эффективности изучения иностранного языка, облегчают запоминание материала, делают его более доступным.

Исследуемая проблема известна давно, но сегодня ей уделяется недостаточно внимания как в теории, так и на практике. Об этом свидетельствуют источники. Самый «молодой» из них 2007 года.

Так как в нашей статье мы рассматриваем принцип наглядности, то остановимся подробнее на том, что такое наглядность и какие бывают ее виды и функции. Наглядность в обучении – это принцип, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринятых учащимися. Она обогащает круг представлений школьников, делает обучение для них более доступным, развивает наблюдательность и мышление, помогает более глубокому

и прочному усвоению учебного материала [Педагогический словарь, 1960, с. 727]. По мнению К.Д. Ушинского, наглядность выступает средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Он также считает, что она «стимулирует элементарные умственные процессы, развивает устную речь, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся» [Ушинский, 1949, с. 265].

Можно выделить три основных вида наглядности: предметную, изобразительную и словесную.

Предметная наглядность – демонстрация реальных предметов [Архангельский, 1985].

Изобразительная – демонстрация изображений различных предметов и явлений. Существует три вида изобразительной наглядности: художественная, символическая и текстовая [Архангельский, 1985].

В последнее время большое внимание отводится именно изобразительной наглядности, под которой понимается использование картинок и фотографий. С помощью зрительных образцов, таких как изображение, школьник учится выражать свои мысли в пределах конкретных тем и ситуаций общения. Данное средство предоставляет необходимую информацию, создает коммуникативную ситуацию и развивает умение составлять высказывание по данной теме, активизирует имеющиеся знания и мотивирует учащихся к активному использованию иностранного языка.

Иллюстрации используются на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, в качестве источника информации, при закреплении знаний, формировании умений и навыков, при выполнении домашних заданий, при проверке усвоения учебного материала. Качество обучения напрямую зависит от того, насколько правильно учитель применяет данный принцип в процессе обучения иностранным

языкам. В школьных условиях обучения отсутствует иноязычная среда, поэтому объективный мир моделируется с помощью средств наглядности. Используя эти средства, учитель воспроизводит фрагменты объективной действительности в процессе осуществления учебной коммуникации.

А.Н. Щукин выделяет следующие функции наглядности: обучающую, так как иллюстрации используются для введения нового учебного материала. Контролирующую: с помощью изображений осуществляется контроль формируемых знаний, умений и навыков. Организующую, которая проявляется при отборе учебного материала для занятий и способов его представления. В свою очередь, обучающая функция реализуется в виде следующих направлений: семантизации и стандартизации. Кроме того, картинки создают ситуации общения, используются в качестве опоры при построении высказывания, тем самым стимулируют само высказывание [Щукин, 2006].

Методика работы с иллюстрациями зависит от уровня знаний и возможностей учащихся. Преимуществом применения изобразительной наглядности является наличие различных упражнений. Ниже приведем примеры заданий, которые можно использовать при работе с картинками: выразите свое мнение по данным картинкам, используя фразы, написанные на доске; рассмотрите картинки и ответьте на следующие вопросы; сравните две картинки; опишите картинку.

Таким образом, рассмотрев особенности использования наглядности на уроках иностранного языка, можно сделать вывод о том, что она моделирует реальные жизненные ситуации, в которых происходит коммуникация. В процессе обучения изобразительная наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает учащимся усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Обеспечивает прочное

закрепление языкового материала в памяти учеников, развивает творческие способности и помогает включить воображение в учебный процесс, повышает активность учащихся и выступает эффективным речевым стимулом.

Библиографический список

1. Архангельский А.С. Обученность – главная переменная шкала отметок, градации контингента и функции оценивания учителя. М.: Знание, 1985. 102 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: 1955.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2007. 95 с.
5. Педагогический словарь. М.: Академия пед. наук, 1960. Т. 1.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.; Л., Т. 6. 1949.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

Н.Д. Вершкова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются особенности и условия формирования поликультурной компетентности в процессе подготовки будущего лингвиста-переводчика к профессиональной деятельности. В качестве вероятностного условия предполагается применение проблемно-деятельностных технологий развития способности будущего специалиста к культурно-профессиональным контактам в поликультурной среде.

***Ключевые слова**: компетентностный подход, поликультурное образование, поликультурная компетентность, проблемно-деятельностные технологии, лингвист-переводчик.*

N.D. Vershkova

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE LINGUIST AND TRANSLATOR ON THE BASIS OF PROBLEM-BASED AND PRESENT-PRACTICE-PRODUCE METHODS

The article discusses the features and conditions of developing the multicultural competence in the process of preparation of the future linguist-translator for professional work. It is stated that PBL and PPP techniques must be used to prepare future specialist for professional communication in multicultural environment.

***Keywords**: competence approach, multicultural education, multicultural competence, problem-based learning, present-practice-produce techniques, linguist and translator.*

Компетентностный подход, определяющий особенности общей и профессиональной готовности к различного рода деятельности, рассматривается в трудах В.А. Адольфа, В.А. Болотова, И.А. Зимней, В.В. Игнатовой, М.Г. Яновой. Как отмечает М.Г. Янова, переход российского образования к стандартам, предполагающим двухуровневое обучение, направленное на формирование у обучающихся различных компетенций, обусловливает переход современного образования к подготовке специалистов в контексте компетентностного подхода [Янова, 2012, с. 63].

В рамках компетентностного подхода проводится дифференциация понятий «компетенция» и «компетентность». Наиболее емким в контексте научной дискуссии по поводу этих понятий является, на наш взгляд, определение И.А. Зимней: «Под компетенцией следует понимать некие внутренние, потенциальные, сокрытые знания, системы ценностей, которые позже проявляются в компетентности человека» [Зимняя, 2006]. Таким образом, в состав компетентности входят не только усвоенные личностью компетенции, но и ее способность к реализации этих компетенций в каком-либо виде деятельности.

Деятельность будущего лингвиста-переводчика заключается в способности устанавливать и осуществлять культурно-профессиональные контакты в поликультурной среде.

Категория «поликультурность» рассматривается в научной литературе в рамках мультиэтнического (Дж. Бэнкс), мультикультурного (Я. Пей) и поликультурного образования (В.В. Борисенков) и воспитания (Е.В. Бондаревская). Проблемы поликультурности раскрываются в диссертационных исследованиях З.М. Зариповой, Б.М. Горохова, Ф.М. Сысоевой.

В процессе общего и профессионального образования формируется система компетенций, направленных на эффективную социализацию будущего специалиста в условиях поликультурного общества.

Поликультурное образование является одним из стратегических направлений общегосударственной образовательной политики. Тем не менее принципы поликультурного образования и воспитания еще в недостаточной мере внедрены в практику учебных заведениях Российской Федерации различного типа.

Вопросы формирования поликультурной компетентности на разных этапах обучения иностранному языку затрагивались нами в статьях «Гипермедийные технологии как средство развития поликультурной компетенции в процессе преподавания иностранного языка в условиях ссуза» [Вершкова, 2012а], «Использование элементов педагогизации досуговой деятельности в работе «языковых клубов» в условиях формирования поликультурного общества в России и за рубежом» [Вершкова, 2012б], «Формирование толерантности на уроке иностранного языка как один из аспектов поликультурного воспитания личности» [Вершкова, 2014], «Поликультурное языковое образование в дошкольной группе (на примере проекта Института им. Гете “Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе”») [Вершкова, 2015] и на выступлениях на международных и всероссийских

конференциях «Диалог культур: культура диалога – в поисках передовых социогуманитарных практик» (МГУ, Москва, 2016 г.); «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» в рамках IV и V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития» (КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2015–2016 гг.); «Актуальные вопросы организации волонтерской деятельности в рамках подготовки к Универсиаде-2019: лингвопереводческий, психолого-педагогический, организационно-управленческий и социальный аспекты» (СибГТУ – СибГАУ им. акад. М.Ф. Решетнева, Красноярск, 2015 г.).

Анализ степени разработанности проблемы позволил выделить противоречие между потребностью общества в специалисте, способном реализовать себя в профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества, и недостаточной ориентацией существующей системы образования на формирование такого специалиста. Мы считаем, что для разрешения данного противоречия необходимо выявить и обосновать педагогические условия формирования поликультурной компетентности будущих специалистов в образовательном процессе вуза, реализовать их в опытно-экспериментальной работе и определить результативность внедрения.

Мы предполагаем, что развитие способности будущего специалиста к культурно-профессиональным контактам в поликультурной среде может быть достигнуто за счет применения в процессе его общей и профессиональной подготовки проблемно-деятельностных технологий. Проблемно-деятельностное обучение способствует росту самостоятельной познавательной активности обучаемых: восприятие проблемной ситуации, построение модели ее разрешения, уточнение и коррекция модели в ходе осуществления практической деятельности – все это позволяет обучаемому, опираясь

на приобретенные знания и умения (компетенции), реализовать их на практике, т.е. проявить свою компетентность.

Н.А. Тарасюк и Р.С. Дорохов подчеркивают, что педагогическая технология подготовки переводчиков на основе проблемно-деятельностного подхода должна отвечать среди прочих следующим требованиям:

1) готовить переводчика к осуществлению профессионально значимых функций;

2) освещать особенности всех видов перевода в различных социокультурных ситуациях;

3) показывать взаимосвязанность перевода с другими филологическими и гуманитарными дисциплинами;

4) формировать представление о практическом применении конкретных моделей перевода;

5) давать представление о комплексном характере деятельности переводчика, знания о важнейших детерминирующих факторах перевода как коммуникативной, психологической, текстовой, лингвистической реальности [Тарасюк, 2010].

В процессе подготовки могут быть использованы мультимедиа-проекты (в том числе компьютерное моделирование), ролевые и деловые игры, кейс-технологии (научно-исследовательские, обучающие и практические кейсы).

Как правило, кейс подразумевает анализ конкретных профессионально значимых случаев, выделенных на основе фактического иноязычного материала в целях предъявления их студентам для самостоятельного изучения и последующего группового или коллективного обсуждения этих ситуаций во время занятий [Дубинина, 2010]. При работе с кейсом могут быть задействованы статьи онлайн-изданий, доклады, письма, отчеты, таблицы, графики, аудио- и видеоролики. Аутентичность материалов, их «сиюминутный» характер (мини-статья событийного характера появляется на интернет-странице спустя 20–30 минут после самого со-

бытия), живой разговорный язык позволяют имитировать культурно-профессиональный контакт в поликультурной среде с большей степенью вероятности и достоверности, чем при работе с текстом учебно-методического комплекса. Среди российских вузов, применяющих кейс-технологии при обучении иностранному языку, выделяются Воронежская государственная технологическая академия и Сыктывкарский государственный университет [Белкина, 2015].

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что применение проблемно-деятельностных технологий в процессе подготовки будущего лингвиста-переводчика к профессиональной деятельности в социокультурном образовательном пространстве Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнева будет способствовать развитию готовности будущего специалиста к культурно-профессиональным контактам в поликультурной среде и тем самым формированию его поликультурной компетентности.

Библиографический список

1. Белкина Е.П. Использование метода кейс-стади при обучении студентов неязыковых направлений вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (47), ч. I. С. 33–36.
2. Вершкова Н.Д. Гипермедийные технологии как средство развития поликультурной компетенции в процессе преподавания иностранного языка в условиях ссуза // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 15–16 декабря 2011 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012а. С. 52–57.
3. Вершкова Н.Д. Использование элементов педагогизации досуговой деятельности в работе «языковых клубов» в усло-

виях формирования поликультурного общества в России и за рубежом // Человек, семья и общество: история и перспективы развития: материалы Международного научно-образовательного форума. Красноярск, 27–28 ноября 2012 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012б. Т. 1. С. 11–14.

4. Вершкова Н.Д. Поликультурное языковое образование в дошкольной группе (на примере проекта Института им. Гете «Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе») // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 3–4 декабря 2015 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 29–34.
5. Вершкова Н.Д. Формирование толерантности на уроке иностранного языка как один из аспектов поликультурного воспитания личности // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 16–17 декабря 2013 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 10–16.
6. Дубинина Г.А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. М.: Рема, 2010. С. 81–90.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. URL: http://www.eidos.ru./journal/2006/0505.htm (дата обращения: 04. 05. 2010).
8. Тарасюк Н.А. Технологии реализации проблемно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке переводчиков // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 2 (14). С. 1–7.
9. Янова М.Г. Структура профессиональной компетентности педагога // Педагогический журнал. 2012. № 4. С. 63–73.

Е.Г. Гешева, М.С. Новикова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

В образовании большинства стран современного мира отчетливо прослеживается тенденция ориентации на глобальный рынок образовательных услуг. Усиливающиеся процессы глобализации, создание единой европейской образовательной системы в русле реализации Болонского процесса порождают новые требования и новые вызовы в сфере образования. Социокультурное образование средствами иностранного языка направлено на осознание ценности как иноязычной, так и родной культуры. Язык выступает в качестве важного инструмента успешной деятельности современного человека в поликультурном и мультилингвальном обществе людей, объединенных глобальными проблемами.
Ключевые слова: *иностранный язык, социокультурная компетенция, коммуникация, глобализация, мультилингвизм, социокультурное образование, культура.*

E.G. Gesheva, M.S. Novikova

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL COMMUNICATION IN THE CHANGING WORLD

Education systems of many countries of the modern world tend to integrate into the global educational market. With the growing globalization, and the Bologna process bringing about the unification of the European educational system, the education now is faced with many new challenges. Socio-cultural approach to teaching foreign languages is supposed to emphasize the value of both the target-language culture and the first language culture. Language serves as an important tool for one's success in multicultural and multilingual society of people united by global problems.
Keywords*: foreign language, socio-cultural competence, communication, globalization, multilingualism, socio-cultural education, culture.*

В образовании большинства стран современного мира отчетливо прослеживается тенденция ориентации на глобальный рынок образовательных услуг. Усиливающиеся

процессы глобализации, создание единой европейской образовательной системы в русле реализации Болонского процесса порождают новые требования и новые вызовы в сфере образования. Возросла социальная мобильность учащихся, образовательный процесс идет в тесном взаимодействии, ведущие университеты Европы готовы развивать сотрудничество на уровне научных и учебных контактов. Образование не развивается параллельно с глобализацией, но само становится залогом успешности этого процесса. Научные контакты, обмен творческой энергией, возможность приобщения к мировому опыту – это двигатель истории, развития инноваций. Образование действительно становится фактором Большой истории. Новые социальные практики нуждаются в новых формах сотрудничества, взаимодействия, способности к эффективным коммуникациям. Люди, страны, университеты взаимосвязаны, и иностранный язык является условием реализации этой новой глобальной коммуникационной сети. Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны или стран изучаемого языка. Под культурой мы понимаем все то, что определяет сложившийся веками стиль жизни и характер мышления, национальный менталитет, а не просто искусство.

Важнейшей частью преподавания иностранных языков становится формирование социокультурной компетенции.

В современной отечественной методике обучения иностранным языкам социокультурная компетенция рассматривается как часть коммуникативной компетенции наряду с лингвистической, стратегической, дискурсивной и социальной компетенциями.

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения меж-

ду представителями разных культур. «Для этого нужно преодолеть барьер культурный» [Тер-Минасова, 2008, с. 11].

Изучение культуры должно стать основой образовательного процесса, а развитие социокультурной компетенции – основным условием успешной европейской интеграции. Социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества. Однако формирование социокультурной компетенции не сводится к формированию глобальных представлений о мире. Так же как и социолингвистическая компетенция, она пронизывает весь процесс обучения иностранному языку.

Язык выступает в качестве важного инструмента успешной деятельности современного человека в поликультурном и мультилингвальном обществе людей, объединенных глобальными проблемами. Следовательно, сегодня у межкультурного образования особая миссия – поддержка языкового и культурного многообразия в обществе, а также развитие многоязычия отдельной личности с целью ее успешного участия в межкультурном взаимодействии с представителями иных культур.

Языковое многообразие и многообразие культур рассматриваются в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общеевропейского культурного наследия. Поэтому можно сказать, что образование в области иностранных языков приобретает в новом социально-культурном контексте большую культурно-интегрирующую ценность, означающую, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от действующих в нем субъектов обладания терпимостью, способностью к эмпатии, к пониманию в общении с представителями иных национально-культурных социумов.

К основным положениям социокультурного подхода к обучению иностранным языкам относятся следующие.

1. Построение адекватной модели обучения иностранным языкам предполагает предварительное изучение социокультурного контекста изучения неродных языков, социокультурного контекста обучения иностранным языкам в конкретной стране и конкретной национальной среде с учетом кросс-культурных влияний других цивилизаций и цивилизационных пластов.

2. Существенное усложнение социокультурных функций преподавателей иностранного языка в условиях постоянного расширения и углубления сфер межкультурной коммуникации в современном мире в целом и в России в частности требует глубинного реформирования языкового бикультурного образования посредством его глобализации.

3. Многоаспектное социокультурное образование (общекультурное, страноведческое, лингвострановедческое, социолингвистическое, коммуникативно-прагматическое) – обязательный компонент языковой подготовки молодежи в XXI веке, когда условия общепланетарного бытия на Земле позволяют значительно расширить круг людей, выступающих в функции субъектов диалога культур.

4. Описание задач социокультурного образования средствами иностранного языка целесообразно осуществлять в терминах социокультурной компетенции (входящей в коммуникативную компетенцию).

5. Междисциплинарной базой для социокультурного образования средствами иностранного языка служит страноведчески маркированное культуроведение.

Моделирование вариантов социокультурного образования средствами иностранного языка предполагает опору на дидактически ориентированный социологический анализ языковой среды обучения и изучения иностранного языка [Сафонова, 1996].

Минимальными необходимыми условиями для осуществления социокультурного образования являются:

1) междисциплинарная интеграция культуроведческих сведений из различных областей знаний;

2) ориентация на обязательное бикультурное и билингвистическое образование, уход от культуроведческого изоляционизма в образовательных системах;

3) интегративный коммуникативно-деятельностный подход к языковому образованию;

4) использование новейших технологий в развитии средств массовой коммуникации для целей социокультурного образования;

5) финансовое, кадровое, методическое обеспечение.

Таким образом, учет особенностей иноязычной культуры позволяет расширить влияние воспитательного и развивающего потенциала предмета «иностранный язык» на разных ступенях его преподавания.

Вопрос о содержании социокультурной компетенции рассматривается и в документах, принятых на государственном уровне – ФГОС, и в программах обучения иностранному языку.

Социокультурный аспект обучения иностранным языкам включает знания национально-культурных особенностей речевого / неречевого поведения в своей стране и странах изучаемого языка в различных ситуациях формального и неформального общения. Социокультурная компетентность предполагает приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, знание фоновой лексики и реалий страны изучаемого языка, что, в свою очередь, способствует развитию взаимопонимания, толерантного отношения к проявлению иной культуры, помогает лучше осознать особенности культуры своей страны.

В «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования» подчеркивает-

ся, что предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования по иностранному языку должны включать:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

В «Программе основного общего образования по английскому языку» указывается, что «с отдельными социокультурными элементами англоязычного речевого и поведенческого этикета учащиеся знакомятся в условиях проигрывания ситуаций общения в семье, школе, при проведении досуга» [Соловова, 2008, с. 28].

Использование иностранного языка как средства социокультурного развития школьников предполагает знакомство со следующим материалом:

– с английскими именами;

– английскими рифмовками, детскими стишками, песенками, играми, сказками и пьесами;

– внешним видом домов и комнат Британии;

– англоязычными школами, классами, школьной жизнью англоязычных сверстников;

– названиями англоязычных стран, их флагами, праздничными традициями – день рождения, Новый год, Рождество;

– элементами речевого этикета;

– английскими словами, вошедшими во многие языки.

Социокультурное развитие школьников включает следующие навыки и умения:

– написание своего имени и фамилии на английском языке;

– написание адреса на английском языке;

– написание названия своей страны, города;

– создание собственных поздравительных открыток на английском языке;

– краткое описание 2–3 достопримечательностей Москвы.

Социокультурная компетенция включает понимание того, как географическое положение и климат страны определяют ее быт, экономику и традиционные связи, знание основных вех развития истории, выдающихся событий и людей, религиозных верований и обрядов. Развитие социокультурной компетенции призвано способствовать межкультурному общению, умению находить общее в традициях, вести диалог на равных.

Социокультурная компетенция представляет собой знание обучающимися «элементов национальной культуры, национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, страноведческие знания, социальные условности и стереотипы». Социокультурная компетенция включает не только знание культурных особенностей и традиций стран изучаемого языка, но и топонимики, имен собственных, безэквивалентной лексики.

Современные исследователи сходятся во мнении о том, что формирование социокультурной компетенции предполагает создание устойчивой системы социальных установок личности.

Основная цель изучения иностранных языков – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то

есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями иного языка.

Авторы документа «Фундаментальное ядро содержания общего образования» подчеркивают, что для достижения данной цели необходимы усиление социокультурной направленности, ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения. Социокультурная компетенция, наряду с языковыми знаниями и навыками, учебно-познавательными и компенсаторными умениями, предметным содержанием речи, называется в качестве основного компонента содержания обучений иностранному языку.

«Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» определяет в качестве предметных результатов образовательной программы основного общего образования достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, целью развития социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку является достижение высокого уровня владения иностранным языком, которое включает развитие не только лингвистической компетенции, но и коммуникативной, в том числе ее социокультурного аспекта.

Задачами социокультурного образования являются:

1) развитие у обучаемого осознанного отношения к себе как к культурно-историческому субъекту;

2) осознание религиозно-философских корней его жизненной философии;

3) этнических и социальных корней избранного стиля жизни и образа жизни;

4) развитие и обогащение его миропонимания и мировоспрятия в отношении гражданских прав, политических свобод, социальной ответственности и социальных обязанностей личности в обществе;

5) обучение самоанализу поступков как представителя общества;

6) обучение технология противостояния различным формам манипулирования сознанием индивида, группы индивидов;

7) технологии общения с представителями различных этнических культур.

Таким образом, задача развивать социокультурную компетенцию в процессе изучения иностранного языка в контексте диалога культур созвучна целям федеральных образовательных стандартов для общеобразовательной школы, в которых особо подчеркивается важность подготовки выпускников школ, осознающих гражданскую, этнокультурную и общечеловеческую идентичность.

Социокультурная компетенция является одной из главных целей при обучении иностранному языку. На современном этапе разработки содержания данной компетенции основной акцент делается на освоении иноязычной культуры в широком понимании этого термина.

Социокультурное образование средствами иностранного языка направлено на осознание ценности как иноязычной, так и родной культуры. Ориентация на социокультурное образование средствами конкретного предмета существенно расширяет его функциональное назначение: в отношении иностранного языка это касается коммуникативно-прагматической, ценностно-ориентированной и развивающей функций.

Библиографический список

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. 237 с.
2. Соловова Е.Н. Программа основного общего образования по английскому языку. М.: АСТ, 2008. 48 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 264 с.

А.Д. Зубков

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МООК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена возможностям массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в обучении иностранным языкам в вузе. Рассматриваются примеры МООК-платформ и их дидактический и лингводидактический потенциал для интеграции в учебный процесс вуза.
Ключевые слова: *массовый открытый онлайн-курс (МООК), МООК-платформа, электронное обучение, профессиональная иноязычная компетенция, профессионально ориентированное обучение иностранному языку.*

A.D. Zubkov

LINGUISTIC AND EDUCATIONAL POTENTIAL OF MOOC FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TERTIARY LEVEL

The paper explores the opportunities of integrating Massive Open Online Courses (MOOC) into teaching foreign languages at tertiary level. The examples of MOOC platforms and their linguistic and educational potential are considered.
Keywords: *massive open online course (MOOC), MOOC platform, e-learning, foreign language competence, vocationally-oriented foreign language teaching.*

Иностранный язык в рамках подготовки бакалавров и магистров в техническом вузе является средством приобретения знаний и служит способом формирования компетенций в профессиональной сфере. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку делает необходимым интеграцию курсов иностранного языка и профильных учебных дисциплин. В настоящее время преподаватель иностранного языка должен обращаться к современным формам и методам обучения, которые позволяют формировать профессиональную иноязычную компетенцию будущего специалиста. В связи с этим актуальным является изучение возможностей использования в процессе обучения иностранному языку в вузе массовых открытых онлайн-курсов (далее по тексту – МООК).

МООК являются современной тенденцией в образовании, возникшей в результате развития отдельных открытых образовательных ресурсов. Обычно МООК определяют как форму дистанционного или электронного обучения. Данные онлайн-курсы создаются ведущими учебными заведениями мира с целью сделать качественное образование доступным для каждого. Большинство МООК создаются на английском языке, что является весомым аргументом для их интеграции в учебный процесс на уроке иностранного языка в вузе.

Понятие массового открытого онлайн-курса базируется на четырех составляющих:

– массовый (massive) – не существует каких-либо ограничений для количества потенциальных слушателей;

– открытый (open) – обучение бесплатно, но может взиматься плата за получение сертификата об окончании курса;

– онлайн (online) – курс изучается внеаудиторно, необходим персональный компьютер или мобильное устройство с доступом в Интернет;

– курс (course) – все МООК имеют педагогический сценарий, дату проведения и систему оценивания.

Массовые онлайн-курсы реализуются на основе интерактивных образовательных платформ, которые обладают как общими чертами, так и индивидуальными особенностями. В целях изучения возможностей использования МООК при обучении иностранному языку в техническом университете был рассмотрен ряд платформ МООК и изучен ряд курсов по профилю подготовки Новосибирского государственного технического университета.

Платформа EdX [EdX] разработана при сотрудничестве Массачусетского технологического института и Гарвардского университета. На сайте представлены онлайн-курсы ведущих университетов всего мира. Каждый курс имеет описание, представлен учебный план, указана продолжительность курса. EdX предлагает своим слушателям курсы более чем по 30 направ-

лениям. По окончании курса слушатель может получить цифровой или печатный сертификат (верифицированный, с печатью вуза и подписью лектора). Часто вузы – участники Болонского процесса могут перезачитывать результаты прохождения МООК в системе кредитов. Многие курсы на платформе предназначены для самостоятельного изучения (self-paced), разработано приложение для мобильных устройств. Среди недостатков платформы – жесткие сроки выполнения работ.

Future Learn [Future Learn] – британская МООК-платформа. Курсы устроены таким образом, что каждая учебная неделя является отдельным тематическим модулем. На сайте представлены курсы от ведущих учебных заведений Великобритании, Британского Совета (British Council), Главного историко-археологического музея Великобритании, Национальной библиотеки Великобритании. Платформа интересна своими курсами для студентов, желающих учиться за границей (курсы по написанию эссе на английском языке, курсы для успешного прохождения собеседования с работодателем). Создатели платформы положили в ее основу коммуникативный подход, слушатели курса должны общаться на форуме, участвовать в многочисленных дискуссиях. Недостатками платформы можно назвать отсутствие цифровых сертификатов, курсы представлены только на английском языке, нет мобильного приложения.

Платформа Open2Study [Open2Study] предлагает множество бесплатных МООК но при малом количестве предметных категорий. Преимуществом платформы является система бейджей, служащая элементом геймификации, что является мотивирующим фактором для студентов (значок за запись на курс, окончание курса, значок за коммуникабельность). Система оценивания представлена тестами, среди языков курса только английский, мобильное приложение отсутствует.

Coursera [Coursera] является самой известной платформой открытого онлайн-образования, основана Стэнфордским

университетом. Партнерами платформы выступают 145 лучших университетов мира из 28 стран, каталог МООК представлен 1960 курсами на 20 языках, возможен поиск и просмотр курсов не только по дисциплинарным категориям но и по университетам, разработавшим онлайн-курсы. На платформе представлены программы специализации (несколько курсов, объединенные общей тематикой), которые могут быть сравнимы с российскими дистанционными программами переподготовки специалистов. Разработано приложение для мобильных устройств. Отдельного внимания заслуживает система взаимного оценивания работ учащихся (peer assessment), при которой студенты сами оценивают и рецензируют работы сокурсников, так как курсы Coursera включают в себя задания, которые не поддаются автоматической оценке компьютером.

Разнообразные курсы, размещенные на различных МООК-плаформах, можно найти с помощью так называемых агрегаторов МООК [Тимкин] (Class Central, Eclass, MOOC List, MOOCAdvisor и другие), которые автоматически собирают информацию об онлайн-курсах всех образовательных платформ. Они позволяют находить курсы по следующим критериям: предметная область обучения; продолжительность курса; время начала курса (актуальные на данный момент, начавшиеся недавно или начинающиеся вскоре, недавно анонсированные, курсы в процессе изучения, будущие курсы, закончившиеся курсы); курсы с фиксированными датами обучения при работе с преподавателем / курсы, доступные для самостоятельного изучения без ограничений по времени (self-paced); платформа МООК; учебное заведение, предоставляющее МООК; лучшие МООК и др.

В каталоге платформы Coursera в разделе «Естественные и технические науки» в подразделе «Электротехническое проектирование» на июль 2016 года представлено 40 курсов на английском языке. Тематика курсов разнообразна: силовая электроника, робототехника, введение в электро-

нику, цифровые изображения и обработка видеосигналов, энергия ветра, основы аудио- и музыкальной техники, беспроводные технологии связи, МОП-транзисторы, спутниковые системы связи, биоэлектроника, программирование.

В целях обучения студентов профессиональному английскому языку в техническом вузе могут быть полезны следующие МООК, основные характеристики которых представлены в таблице.

№ п/п	Название курса	Университет	Длительность курса и учебная нагрузка	Формы контроля
1	Introduction to Systems Engineering (Введение в инженерные системы)	Университет Нового Южного Уэльса, Австралия	9 недель, 4–5 часов в неделю	10 тестов, 7 заданий для взаимного оценивания, итоговый тест
2	Computer Architecture (Архитектура компьютерных сетей)	Принстонский Университет, США	11 недель	Тесты в процессе просмотра видео, итоговый тест
3	Converter Circuits (Цепи преобразователей электрической энергии)	Университет Колорадо в Боулдере, США	4 недели	4 теста, 5 вопросов для обсуждения на форуме
4	Mechanics: Motion, Forces, Energy and Gravity, from Particles to Planets (Механика: движение, сила, энергия и гравитация, от частиц до планет)	Университет Нового Южного Уэльса, Австралия	8 недель, 1–4 часа в неделю	34 тренировочных теста, 9 тестов на оценку, итоговый тест
5	Introduction to Programming with Matlab (Введение в программирование в среде Matlab)	Университет Вандербильта, США	9 недель	1 тест, 8 заданий для взаимного оценивания

Курсы «Computer Architecture», «Converter Circuits», «Mechanics: Motion, Forces, Energy and Gravity, from Particles to Planets» предназначены для самостоятельного обучения и доступны в сети в любое время. МООК «Introduction to Systems Engineering», «Introduction to Programming with Matlab» с заданиями для взаимного оценивания имеют четкие сроки проведения, и участие в них доступно не всегда.

Несмотря на то что рассмотренные зарубежные МООК не соответствуют российским федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, однако все они обладают лингводидактическим потенциалом для создания учебных пособий, разработки методики интеграции в учебный процесс вуза на уроке иностранного языка.

Целью такой интеграции на неязыковых специальностях могут являться:

1) развитие профессиональных иноязычных компетенций бакалавров и магистров;

2) закрепление запаса профессиональной лексики;

3) моделирование ситуации реального иноязычного академического и профессионального общения;

4) стимулирование когнитивной деятельности;

5) формирование представления о профессиональной деятельности на иностранном языке [Румянцева, 2016].

Изучение опыта работы с МООК преподавателей иностранных языков вузов [Asoke, Maria; Perifanou, Economides, 2014; Полянкина, 2015; Румянцева, 2016], собственный анализ лексико-грамматического материала рассмотренных профильных МООК и особенностей академической коммуникации в данных курсах позволяют сделать вывод о том, что использование массовых открытых онлайн-курсов при обучении владению профессиональным иностранным языком будет эффективным при соблюдении следующих условий:

1) учет изучения МООК студентами в системе оценки по иностранному языку и специальности;

2) предварительное изучение МООК преподавателем в качестве студента курса;

3) участие преподавателя в МООК одновременно со студентами;

4) подготовка и обеспечение студентов методическими материалами для эффективной работы с МООК по профильным дисциплинам на иностранном языке.

Библиографический список

1. Полянкина С.Ю. Возможности массовых открытых онлайн-курсов в интегрированном изучении специальных дисциплин и иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5–2 (47). С. 144–148.
2. Румянцева Л.Н. Использование массовых открытых онлайн-курсов в процессе обучения профессиональному иностранному языку // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы Международной научно-методической конференции, 26–27 мая / ГСХА. Кострома, 2016. С. 219–222.
3. Тимкин С. Л. Рейтинг агрегаторов МООК [Электронный ресурс]. URL: http://timkin-blog.blogspot.ru/2016/01/blog-post.html (дата обращения: 30.11.2016).
4. Asoke N.B., Maria J.A.I. Integration of Massive Open Online Education (MOOC) System with in-Classroom Interaction and Assessment and Accreditation: An extensive report from a pilot study. Kolkata, India.
5. Coursera. МООК-платформа [Электронный ресурс]. URL: https://www.coursera.org (дата обращения: 30.11.2016).
6. EdX. МООК-платформа [Электронный ресурс]. URL: https://www.edx.org (дата обращения: 30.11.2016).
7. Future Learn. МООК-платформа [Электронный ресурс]. URL: https://www.futurelearn.com (дата обращения: 30.11.2016).
8. Open2Study. МООК-платформа [Электронный ресурс]. URL: https://www.open2study.com (дата обращения: 30.11.2016).
9. Perifanou M.A., Economides A.A. MOOCs for Foreign Language Learning: an effort to explore and evaluate the first practices // Proceedings of INTED2014 Conference, 10th–12th March, Valencia, Spain, 2014.

С.С. Ибрагимова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению проблемы формирования поликультурной личности. Формирование поликультурной языковой личности происходит в учебно-воспитательном процессе в школе и вузе, а также в семейном воспитании. Сегодня с позиций теории межкультурной коммуникации национальные языки рассматриваются широко, т.к. затрагивают все аспекты жизни человека.
Ключевые слова: *поликультурная личность, культура, человек, межкультурная коммуникация, национальные языки.*

S.S. Ibragimova

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL IDENTITY

This article discusses the problem of multicultural identity that develops in multicultural environment: in educational institutions, at school and University, as well as in the family. Nowadays, national languages are studied from the perspective of the theory of intercultural communication, because they affect all aspects of human life.
Keywords: *multicultural identity, culture, people, intercultural communication, national languages.*

В последние годы значительное место в научно-исследовательских работах лингвистов, культурологов и ученых других специальностей занимают человек и культура. Это обусловлено диалогом различных культур в мировом сообществе, их взаимовлиянием и проблемой сохранения языкового и культурного многообразия мира.

Воспитание *поликультурной личности* – устойчивая формулировка, постоянно находящаяся на слуху в последние десятилетия. Часто на уроках педагогики и других общепрофессиональных дисциплин задают вопрос о смысловом значении выражения «поликультурная личность», но ответы оказываются не совсем компетентными. А ведь

будущий учитель просто обязан обладать высоким идейным и профессиональным уровнем, быть готовым решать задачи, стоящие перед системой образования. Поэтому работу над этим вопросом всегда начинаем с раскрытия понятия, о котором идет речь, заглядывая в этимологию слова и его лексическое значение.

Слово «поликультурный» состоит из двух слов: поли и культура. По словарю С.И. Ожегова, «поли» является первой частью сложных слов в значении много. Слово «культура» имеет пять значений, среди которых для рассмотрения нашего вопроса можно выделить следующие:

1) совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении;

2) высокий уровень развития чего-нибудь, высокое развитие, умение.

А с этимологической точки зрения это слово в переводе с латинского языка обозначает *возделывание, земледелие, воспитание, почитание*.

Таким образом, выводим следующее определение.

Поликультурная личность – это человек, который обладает высоким уровнем развития духовных и физических сил, нравственных и эстетических ценностей, трудовых умений и навыков, находящийся в постоянном поиске своего «Я», в стадии постоянного самосовершенствования для освоения достижений человечества, умеющий с почитанием относиться к окружающему миру во всем его многообразии.

Вопросы формирования поликультурной личности волновали и волнуют человечество давно, начиная со времен древних философов и заканчивая современными педагогами. Современное обучение иностранным языкам имеет целью формирование поликультурной языковой личности. В конце 1990-х годов в российскую науку прочно вошло по-

нятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности человека, который может эффективно участвовать в межкультурной коммуникации, и как важная категория новой научной парадигмы.

Эта проблема стала объектом изучения зарубежных и отечественных ученых с различных позиций с охватом ее значимых аспектов: в концепции культурной грамматики, в теории ментальных программ, в модели освоения культуры, анализа социокультурного контекста и лингвокультурологии, а также «интеркультуры», кроме того, производится анализ связей языка и межкультурной коммуникации и лингвистический анализ художественных текстов, содержащих ситуации межкультурной коммуникации.

Языковая культура отдельной личности включает три уровня:

а) вербально-семантический (фонетические и грамматические знания личности);

б) логико-когнитивный (тезаурус личности, в котором запечатлен «образ мира» или система знаний о мире);

в) деятельностно-коммуникативный (прагматикон, т.е. установок и интенциональностей личности).

Формирование поликультурной языковой личности происходит в учебно-воспитательном процессе в школе и вузе, а также в семейном воспитании в бикультурных билингвальных семьях.

Имеется 6 типов билингвальных бикультурных семей.

Первый тип «Один человек – один язык» (у родителей разные родные языки. Родной язык одного из родителей является основным языком общения данной среды, стратегия – каждый из родителей говорит с ребенком только на своем родном языке с самого рождения ребенка).

Второй тип «Один язык – одна среда» (второстепенный язык домашнего общения, у родителей разные родные

языки, родной язык одного из родителей является основным языком общения данной среды, стратегия – оба родителя общаются дома с ребенком только на второстепенном языке домашнего общения. Ребенок вне дома общается только на основном языке среды).

Третий тип «Второстепенный язык домашнего общения без поддержки со стороны среды» (у родителей один и тот же родной язык, среда – основной язык общения среды – неродной язык родителей, стратегия – родители общаются с ребенком на своем родном языке).

Четвертый тип «Два второстепенных языка домашнего общения без поддержки со стороны среды» (у родителей два разных языка, среда – основной язык среды не является родным языком обоих родителей, стратегия – родители говорят с ребенком каждый на своем родном языке с самого рождения ребенка).

Пятый тип «Родитель, говорящий не на родном языке» (родители говорят на одном и том же языке, среда – основной язык среды – язык, на котором говорят родители, стратегия – один из родителей говорит с ребенком не на своем родном языке).

Шестой тип «Смешанные языки» (родители оба говорят на двух языках, среда или часть среды также говорит на двух языках).

Сегодня с позиций теории межкультурной коммуникации национальные языки рассматриваются широко – они включают все жизненные пространства людей, т.е. все продукты человеческой деятельности.

Опыт Европейского сообщества, где успешно внедряется концепция моноязычного мультикультурного образования, представляет интерес. С первого класса в школах Европы начинается изучение любого из девяти основных западно-европейских языков, через пять лет – второго языка

и еще через четыре года – третьего языка. При этом изучение языков не является самоцелью, а лишь средством приобщения обучаемых к культуре своих соседей по европейскому дому. При этом обучение языкам ведется на уровне, обеспечивающем свободное владение ими.

Подготовка молодого поколения к межкультурной коммуникации имеет целью духовно-нравственное возрождение гражданского общества в нашей стране, конечная цель его – становление России полноправным партнером межкультурной коммуникации, диалога культур в мировом сообществе.

В современном интеграционном процессе в мировые сообщества можно выделить две основные тенденции. Ориентация на использование единого языка общения, приобщение к одной ведущей культуре и стремление к межкультурной коммуникации, к диалогу культур, к сохранению языкового и культурного многообразия мира.

Эти две тенденции взаимосвязаны, взаимодополняют друг друга и обеспечивают, стимулируют всеобщий прогресс мирового сообщества. Когда контакты между представителями разных культур становятся повседневным явлением, подготовка студентов вузов, учащихся школ является приоритетной задачей.

Межкультурная коммуникация, по определению Е.Ф. Тарасова, – это среда взаимодействия национальных сознаний, причем чужая действительность познается при помощи образов родной культуры, которая осознается и переосмысляется в процессе познания. При этом, как отмечает Е.Ф. Тарасов, «процесс коммуникации является предпосылкой для возникновения реального диалога культур в сознании отдельного индивида» [Цит. по: Макаев, Малькова, Супрунова, 2007].

Формирование поликультурной личности имеет место в условиях диалога культур Запада и Востока. Анализ основных черт их традиционных культур показывает, что если западные культуры больше ориентированы на внешний мир, преобразование окружающей среды, то восточные культуры ориентированы на внутренний мир человека. На Западе человек рассматривается как хозяин Природы, доминирует покорение природы, на Востоке он рассматривается как дитя Природы, здесь доминирует стремление жить в гармонии с Природой. На Западе мы наблюдаем интенсивную индустриализацию, доминирование общения-коммуникации, активную деятельность, а на Востоке – доминирование сельского хозяйства, релаксацию, медитацию, интуицию и эмпатию. В западных странах – приоритет материальных ценностей, в восточных – приоритет духовных ценностей. На Западе популярна концепция одной жизни (человек живет один раз), а на Востоке широко распространена концепция инкарнации (человек живет много раз). Отсюда – разное отношение к жизни, разные мировоззрения и разные культуры.

Таким образом, поликультурная языковая личность, владея межкультурной компетенцией, которая рассматривается как компонент общей коммуникативной компетенции, способна анализировать различия культур Запада и Востока и активно участвовать в диалоге культур.

Библиографический список

1. Констатинов Н.А., Медынский Н.Е., Шабаева М.Ф. История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1982. 447 с.
2. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 2007. № 4. С. 3–10.
3. Фомин М.М. // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2007. № 2.

Н.Г. Кауп

ОБУЧЕНИЕ КОРПОРАТИВНОМУ ПОДЪЯЗЫКУ «АВТОМОБИЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ» НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ ИСТОРИИ АВТОМОБИЛЬНОГО КОНЦЕРНА «ФОЛЬКСВАГЕН»

Актуальность тематики статьи определяется повышенным интересом всех, кто так или иначе связан с иностранными языками, к терминологической лексике вообще и к автомобильной терминологии в частности. В рамках статьи на примере текстов-описаний истории автомобильного концерна «Фольксваген» рассматривается алгоритм работы с терминологической лексикой, входящей в состав корпоративного подъязыка «Автомобильная терминология» при обучении немецкому языку как иностранному в условиях среднего специального учебного заведения.
***Ключевые слова**: терминологическая лексика, корпоративный подъязык, иностранные языки, среднее специальное учебное заведение.*

N.G. Kaup

USING TEXTS ABOUT THE HISTORY OF «VOLKSWAGEN GROUP» IN TEACHING CORPORATE SUBLANGUAGE «AUTOMOTIVE TERMS»

The article offers an algorithm for using texts about the history of «Volkswagen Group» to teach the corporate sublanguage «Automative Terms» to German students of a secondary technical specialized educational institution.
***Keywords**: terminological vocabulary, corporate sublanguage, foreign language, a secondary specialized educational institution.*

Обучение иностранным языкам в условиях средних специальных учебных заведений имеет свои особенности, которые уже отмечались нами ранее: направленность на подготовку специалистов-практиков и работников среднего звена для всех отраслей экономики; обучение на базе основного или среднего общего образования; работа со специальной литературой на иностранных языках (интернет-контенты) [Кауп, 2015].

Лингводидактический принцип обучения иностранным языкам, подразумевающий одновременное изучение языка и культуры (Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, Н.Е. Буланкина), в рамках практико-ориентированного обучения предусматривает работу с терминологическими текстами как на уроке, так и в рамках самостоятельного исследования.

Автомобильная терминология используется не только в среде водителей-профессионалов, но и автомобилистами-любителями, работниками автосервиса, а также употребляется в специализированных изданиях и рекламных текстах. В связи с глобальной автомобилизацией общества автомобильная терминология проникает в различные функциональные стили языка.

Нам хотелось бы представить модель работы с терминологической лексикой (корпоративный подъязык «Автомобильная терминология») на примере учебного исследовательского проекта, исходным материалом которого послужили статьи об истории автомобильного концерна «Фольксваген», размещенные на сайтах «8 советов начинающим изучать немецкий язык» [8 советов…, 2016] и [Volkswagen…, 2016].

Работа над проектом проходила в несколько этапов. На *первом этапе* были определены задачи проекта.

1. Изучить соотношение понятий «термин» и «подъязык».

2. Выявить сущностные признаки понятия «термин».

3. Рассмотреть особенности структурирования автомобильной терминологической лексики.

4. Провести анализ терминологической лексики в составе корпоративного подъязыка «Автомобильная терминология».

5. Описать терминологическую лексику в составе корпоративного подъязыка «Автомобильная терминология» на примере текстов-описаний истории автомобильного концерна «Фольксваген».

6. Разработать «Немецко-русский словарь автомобильных терминов».

На *втором этапе* проводилось исследование терминологической лексики в составе корпоративного подъязыка «Автомобильная терминология». В теоретической части работы мы опирались на схему работы с корпоративными языками, предложенную А.А. Соколовой и И.П. Селезневой: понятие «термин», данное А.А. Реформатским; рассматривали дефиницию термина «подъязык», руководствуясь определением О.Д. Митрофановой. Описание терминологической лексики в составе корпоративного подъязыка осуществлялось с использованием классификации Л.П. Крысина [Соколова, Селезнева, 2016, с. 121].

Для решения поставленных задач в работе применялась комплексная методика, включающая в себя словарную выборку и лингвистическое описание. Было рассмотрено соотношение понятий «термин» и «подъязык» и выявлены сущностные признаки понятия «термин»; охарактеризованы особенности структурирования терминологической лексики и произведено описание терминологической лексики в составе корпоративного подъязыка «Автомобильная терминология» на примере текстов-описаний истории автомобильного концерна «Фольксваген».

Немецкий язык был выбран не случайно: сотрудничество России и Германии наиболее ярко проявляется в сфере автомобильной промышленности и автосервиса. По мнению Маркуса Озеговича, генерального директора «Фольксваген Груп Рус», немецкий – ключ к успешной профессиональной карьере: «Я много работал в разных странах, и вот что мне бросилось в глаза. Язык, на мой взгляд, отражает культуру страны. Культура же, в свою очередь, служит отражением тех или иных достоинств, присущих этой стране. Я хочу сказать, что такие качества немцев, как надежность планирования, точность и пунктуальность, можно лучше понять через немецкий язык. Это звучит старомодно и консервативно, но в бизнес-кругах эти качества невероят-

но важны и ведут к успеху. Изучение немецкого языка помогает молодежи к ним приобщиться» [8 советов…, 2016].

Характерной особенностью корпоративного подъязыка является его специализация, поскольку групповые жаргоны обслуживает внутригрупповое общение определенных групп людей. В автомобильной терминологии мы определили две группы терминов: узкоспециальные автомобильные термины и термины широкого употребления.

Как отмечает Ю.Н. Ревина, наибольшим количеством терминов в немецком и русском языках представлена тематическая группа «Конструкция автомобиля» – 81 % в немецком и 80 % в русском языке. Вторая по численности группа терминов «Техническая эксплуатация». Ей соответствует 14 % в немецком и 13 % в русском языке [Ревина, 2011, с. 176].

На *третьем этапе* осуществлялась работа с текстами. Были выделены следующие автомобильные термины и произведено их комментирование на русском языке: *Volkswagen AG* (немецкий автомобильный концерн); *Volkswagen* (современное название автомобиля – немецкая автомобильная марка, относящаяся к концерну Volkswagen AG); *«Volks-Wagen»* (первый вариант названия автомобиля – «народный автомобиль»; «автомобиль для народа»); *VW Typ 62 (Kübelwagen)* – армейский полноприводный автомобиль; *VW Typ 128 Schwimmwagen* – автомобиль-амфибия; *Audi AG* – немецкая компания по производству авто, вошедшая в концерн Volkswagen Group; *Audi Automobil-Werke* – фирма «Автомобильный завод Ауди»; *Wanderer* – дословный перевод «Путешественник / Странник»; первый автомобиль «Ауди»; *Audi / Horch* – дословный перевод с латинского и немецкого «Слушай»; второй автомобиль «Ауди».

Результаты работы были представлены в форме доклада на научно-практической конференции «Грани творчества 2016»: Секция общеобразовательных дисциплин.

Анализ работы над проектом позволяет прийти к следующим выводам:

1) при изучении иностранного языка в условиях средних специальных учебных заведений необходимо сочетание урочной и внеурочной (проектной) работы поликультурной направленности;

2) желательной является интеграция иностранного языка и специальных дисциплин;

3) работа с актуальными аутентичными иллюстративными текстами (онлайн-контент) способствует повышению мотивации обучающихся.

Библиографический список

1. Кауп Н.Г. Формирование поликультурной компетентности студентов средних специальных учебных заведений в процессе обучения иностранному языку // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 3–4 декабря 2015 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 43–48.
2. Ревина Ю.Н. Автомобильная терминология в немецком и русском языках: структурно-семантический и функциональный аспекты: дис. … канд. филол. наук: 10.02.20. Омск, 2011. 193 с.
3. Соколова А.А., Селезнева И.П. Работа с терминологической лексикой на предпереводческом этапе: на примере терминологической лексики корпоративного подъязыка «Железнодорожный моделизм» // Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации: материалы V Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 6–7 июня 2016 г. / отв. ред. И.П. Селезнева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 120–127.

4. 8 советов начинающим изучать немецкий язык [Электронный ресурс]. URL: mel.fm›2016/07/25/german (дата обращения: 13.10.2016).
5. Volkswagen | Изучение немецкого языка, 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://deseite.ru/volkswagen/ (дата обращения: 13.10.2016).

С.В. Клесова

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается проблема мотивации к изучению иностранных языков, даются определения мотива, мотивации, учебной мотивации; выявляются факторы, влияющие на мотивацию, а также приводятся некоторые эффективные формы работы над повышением и удержанием положительной устойчивой мотивации к изучению иностранных языков у старшеклассников и студентов.
Ключевые слова: *мотивы, смыслообразующие мотивы, мотивация, учебная мотивация, мотивационный урок.*

S.V. Klesova

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses the problem of motivation to learn foreign languages, it provides definitions of the terms «motive», «motivation», «educational motivation». It also identifies the factors that affect motivation, as well as provides some effective techniques of raising and sustaining a positive motivation of high school and College students studying foreign languages.
Keywords: *motives, sense-forming motives, motivation, raising motivation, motivational lesson.*

Проблема мотивации в целом и учебной в частности относится к одной из фундаментальных проблем психолого-педагогического знания, требующей постоянного внимания со стороны всех участников процесса обучения.

Мотивация к изучению иностранных языков по своему содержанию относится к проблеме мотивации уче-

ния в целом и безусловно является проблемой психолого-педагогической и одновременно субъективно-личностной. В связи с этим возникают определенные сложности, касающиеся диагностики не самой демотивации, т.е. отсутствия интереса или иных личностных факторов, влияющих на повышение уровня мотивации, а ее места в учебной мотивации вообще, уровня сформированности на каждом этапе развития личности обучающегося и возможных способов, влияющих на решение данной проблемы.

В психологии нет однозначного определения мотивации. Мотивационная система человека, согласно В.Г. Асееву, имеет сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя: потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д. Такая структура мотивированной сферы определяет направленность личности человека, который имеет разный характер в зависимости от того, какие мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими [Асеев, 1976].

Достаточо подробная дефиниция мотивации приводится в словаре Азимова Э.Г., Щукина А.Н. [Новый словарь…, 2009]. Среди факторов, влияющих на формирование мотивации наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности, например *коллективные формы обучения*, *ролевые игры*» [Там же, с. 148].

В психолого-педагогической литературе встречается также термин «учебная мотивация», который употребляется как синоним «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности», «мотивационная сфера учения» как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле понятия обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, в узком – сложную систему мотивов.

Мотивы же, в свою очередь, делятся на познавательные, порождаемые преимущественно самой учебной дея-

тельностью, непосредственно связынные с содержанием и процессом учения, и социальные, порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей его действительностью, лежат как бы за пределами учебного процесса [Изучение мотивации …, 1972].

Роль мотивации первостепенна, поскольку мотивы и мотивация лежат в основе любой деятельности, включая учебную, познавательную и др.

Нередко отмечалось, что первый спад мотивации к изучению иностранного языка наблюдается уже на второй ступени обучения, например, с переходом из младшей школы в среднюю. Это связано прежде всего с тем, что мотивация к изучению отдельного предмета зачастую связана со сформированностью учебной мотивации в целом, а поскольку учебная деятельность достаточна сложна и не является для детей единственно возможной, то и спад мотивации неизбежен для большинства школьников. Однако всегда были и будут ученики, которым учиться нравится, поэтому встает вопрос адаптации не определенного знания, а всего процесса в целом к возможностям и потребностям каждого ребенка.

В последнее время вопрос снятия трудностей, связанных с работой над мотивацией, достаточно эффективно решается с помощью «мотивационных уроков». Такие уроки проводятся достаточно часто, включены в последние серии школьных учебников и решают те задачи, которые при традиционном подходе над предметом решать сложно; вот некоторые из них: вовлеченность в процесс всех учащихся без исключения; интерактивность всех уровней (учитель – группа, группа – ученик, ученик – ученик и т.д.); исключительность результата работы (результат положительный, если не на уровне каждого ученика, то на уровне подгруппы или группы), который достигается через правильное планирование и подбор материалов; особая ценность – тщательный отбор материала, вызывающего интерес, имеющего опре-

деленную прагматическую или иную ценность для каждого участника процесса. Часто такие уроки проходят с использованием современных средств и технологий обучения, что повышает статус предмета в глазах учеников.

Сегодня проблема мотивации отражена почти в каждой статье, посвященной современным технологиям в обучении иностранным языкам. Именно им отводится главная роль в процессе управления мотивацией, в процессе формирования и удержания постоянной положительной мотивации к изучению иностранных языков. Следует также отметить, что современная методология включает обучающихся в образовательный процесс и отводит ему особую роль, что отражено в педагогике сотрудничества и в ряде прикладных техник, когда ученик не только изучает предложенный материал, но и выстраивает собственное отношение к нему. Иногда методологические и психологические проблемы встроены в тематику курсов. Так, например, теме мотивации к изучению иностранных языков посвящен один из разделов учебника по французскому языку как иностранному.

Приведем задание 2 из этого раздела учебника:

2. APPRENDRE LE FRANÇAIS À LILLE.

A. Oscar est à Lille pour suivre un cours intensif de français. Il a un questionnaire à remplir pour son inscription. Notez ses réponses.

1. Nom, Prénoms:	
2. Pour quelles raisons voulez-vous étudier le français?	a. Pour des raisons professionnelles. b. Pour mes études. c. Parce que j'ai des amis francophones. d. Pour connaître une autre culture. e. Pour faire un séjour dans un pays francophone. f. Pour le plaisir. g. Autres : …

3. Quelles activités aimez-vous faire en classe de langue?	a.Faire des jeux. b. Regarder des documents vidéo. c. Faire des dictées. d. Écouter des chansons. e. Lire des textes à voix haute. f. Traduire. g. Faire des activités d»expression orale. h. Travailler en groupe. i. Faire des exercices de grammaire. j. Faire des recherches sur Internet. k. Autres : ……
4. Avez-vous l'occasion de parler le français dans votre vie quotidienne ?	a. Souvent. b. Parfois. c. Jamais.
5. Regardez-vous des films en français?	a. Souvent. b. Parfois. c. Jamais.
6. Écoutez-vous de la musique et/ou la radio françaises ?	a. Souvent. b. Parfois. c. Jamais.
7. À votre avis, qu'est-ce qui est important pour bien apprendre et parler une langue ?	a. Maîtriser l'intonation et la prononciation. b. Connaître les règles de politesse. c. Connaître les règles d'orthographe. d. Connaître les règles de grammaire. e. Connaître les coutumes du pays. f. Connaître l'art et la littérature du pays. g. Connaître l'histoire du pays. h. Connaître du vocabulaire. i. Autres : …

B. Reprenez le questionnaire pour interroger un camarade et notez ses réponses.

C.Quelles sont les réponses les plus fréquentes dans la classe?

Как мы видим, анкета отражает суть понятия «мотивация» и может быть использована с обучающимися в качестве работы над ней и для диагностики уровня мотивации учеников.

В Интернете очень много роликов, мотивирующих к занятию спортом, работе над собой, к преодолению и т.п. Если посмотреть на следующее задание, то мы увидим, что оно, подобно роликам, выступает мотиватором и формирует определенное отношение к изучению предмета.

C. Avec un camarade, commentez ce que vous pensez des conseils suivants pour mieux apprendre le français.

1. En cours de français, c'est très dur de…

2. Faire beaucoup d'exercices de grammaire, c'est… (*facile, utile, amusant, génial, intéressant, difficile, stupide, important)*.

Consulter des sites sur Internet. / Apprendre par cœur des listes de vocabulaire. / Faire beaucoup d'exercices systématiques de grammaire. / Faire une rédaction par semaine. / Faire un échange linguistique avec un francophone. / Lire des livres faciles en français. / Lire des textes à voix haute. / S'efforcer de toujours parler en français en classe. / Passer les écrits au correcteur d'orthographe. / Regarder des films français en version originale (другие разделы и задания: http://www.esb.co.uk/pdf/9198.pdf;http://www2.klett.de/sixcms/media.php/10/530214_Version_originale_A2_Loesungen_AB.pdf).

Мотиваторы очень полезны на любой ступени изучения языка, они способствуют осознанию процесса обучения, осознанию собственных трудностей, пониманию путей их преодоления и формируют личностный подход к изучению предмета в целом.

По сути, мотиваторами будут являться любые учебные проблемы, отражающие потребности обучающихся. Потребности в социализации, в выборе профессии в старших

классах, потребности интеллектуального развития, получения новых знаний, потребности в учебных площадках их использования, в самооценке через общение со сверстниками и через оценку или поощрение взрослых. При отборе материалов и форм работы над мотивацией нередко необходимо учитывать не только тот набор потребностей, который вытекает из учета психолого-возратных особенностей детей, но и их личностные ориентиры, способность к рефлексии, к включению собственного мировоззрения, к отражению личностных интересов, к их способности быть интересными через собственную увлеченность для других участников процесса и т.п.

Приведем пример подобного рода материала с заданиями (задание 4 сокращено):

IV. Lisez les récits des jeunes Français et préparez votre questionnaire pour organiser le sondage dans votre groupe.

– Je m'appelle Bernard Legros. J'ai 17 ans.

Je fais partie des scauts d'Europe depuis six ans. J'y vais une heure tous les mardis, le mercredi après-midi et le samedi aussi.

Pour moi, la vie d'un scaut, c'est surtout l'aventure! Nous allons souvent faire des raids à la campagne. On couche à la belle étoile et on apprend à faire un feu de camp. C'est chacun qui a son tour de faire tout: la cuisine, la vaisselle, le feu.

Je suis en faveur du travail pendant les vacances d'été, mais pas pendant l'année scolaire. D'habitude les programmes scolaires sont très chargés. On a toujours beaucoup de devoirs à faire.

En ce qui concerne la publicité, moi, je suis tout à fait contre. Nous sommes les victimes d'une véritable agression de la part des promoteurs, par l'intermédiaire des médias. On nous raconte des mensonges à longueur de journée. On essaie de nous laver le cerveau, de nous empêcher de réfléchir, de raisonner. En

général, je ne m'y intéresse guère, je regarde rarement la télé et écoute la radio. Mais certains problèmes qu'on discute sont très proches à moi. Par exemple, des problèmes écologiques – il y en à en France et dans le monde. On accuse des personnes concrètes de mettre en danger l'humanité. Ce sont eux qui sont responsables des pluies acides ou du trou dans la couche d'ozone. Nous payons le prix de la civilisation. À moins de changer radicalement nos modes de vie, j'ai bien peur qu'on ne soit condamné à détruire notre planète petit à petit.

V. Ecrivez le récit sur vous-même.

VI. Parlez des jeunes Français avec votre ami(e). Est-ce que vous partagez les avis avec eux? Comments sont vos goûts, vos intérêts?

Отдельное место в работе над мотивацией занимают смыслообразующие мотивы, т.е. придающие деятельности личностный смысл, и мотивы-стимулы, служащие дополнительным побуждением. Если последние более относятся к педагогическим установкам и побудителям, то смыслообразующие мотивы требуют более тщательной и планомерной работы с учетом некоторых факторов: 1) мотивация для самих школьников, особенно в младшей школе, понятие весьма размытое и непостижимое – учиться для собственного будущего можно лишь тогда целиком осознанно, когда оно не за горами, а в обозримом для обучающегося временном пространстве; именно это обозримое пространство надо и иметь в виду, пусть даже речь идет о самых целеустремленных детях. Дети должны постигать поступательно те цели, которые стоят перед ними непосредственно сегодня, в данный момент или в близком будущем в той или иной учебной или внеучебной деятельности; 2) сформированность смыслов всегда отражается в текущей работе через понимание любых целей, задач, заданий и дает продуктивный результат, который вли-

яет на способности обучающихся в изучении иностранного языка. Понимание того, как и зачем я как ученик делаю то или иное задание и для чего нужно знать грамматику или учить слова, очень важно, поскольку именно такое понимание выводит обучающегося на уровень осмысленного подхода к своей учебной деятельности, устанавливает необходимый и обязательный контакт между учителем и учеником и придает новый статус учащемуся как активному соучастнику процесса.

Перемены, происходящие в современном российском обществе (международное взаимодействие в разных сферах жизни, открытость, возможность обучения в другой стране и др.), повлекли за собой повышение интереса к иностранным языкам.

Однако возрастающий интерес к предмету не освободил учителя иностранных языков от постоянной работы, направленной на формирование и поддержание положительной устойчивой мотивации как к своему предмету и познавательной деятельности в целом, так и к социализации через получение знаний и практических навыков общения.

Библиографический список

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
2. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2009.
4. Leçons de français (grammaire, communication, civilisation): учебное пособие / сост. С.В. Клесова [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015 (дата обращения: 20.10.2016).

М.В. Колмакова, А.А. Блинков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются ролевые игры как форма учебной деятельности и возможность их применения на занятиях по иностранному языку в военном вузе с целью формирования психологической готовности курсантов к иноязычному речевому общению.
Ключевые слова: *ролевые игры, форма учебной деятельности, речевое общение, психологическая готовность к общению.*

M.V. Kolmakova, A.A. Blinkov

USING ROLE PLAY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN MILITARY UNIVERSITY

The article reviews role playing as a form of training activity and possibility of its usage in foreign language learning in a military institute in order to form psychological readiness for communication.
Keywords: *role playing, a form of training activity, communication, psychological readiness for communication.*

Современный этап развития цивилизации характеризуется глобализацией политического, экономического и технологического пространства, интенсивным развитием межкультурной коммуникации, широким применением информационных и коммуникационных технологий. Однако, наряду с положительными тенденциями развития человечества в современных условиях, наблюдается напряжение военно-политической обстановки в мире, усиливается давление на нашу страну со стороны Запада, международный терроризм пытается распространить свои идеи по всему миру. В сложившейся ситуации перед офицерами национальной гвардии возникла задача по овладению иностранными языками с целью противодействия возникающим угрозам.

В этой связи поиск резервов повышения качества и эффективности обучения иностранному языку, использование инновационных методов и приемов работы будут способ-

ствовать решению главной задачи – формированию у обучаемых устойчивого интереса к изучению иностранного языка и умения свободного общения на нем.

Большую помощь в решении данных задач оказывают ролевые игры. Их использование на занятиях по иностранному языку дает положительные результаты, позволяет сконцентрировать внимание курсантов на главном – овладении речевыми навыками в ситуации общения, приближенной к реальной, в ходе игры.

Ролевые игры нашли широкое применение в различных областях знаний: экономике, социологии, психологии, методиках обучения различным предметам, в том числе и в методике обучения иностранным языкам.

Они используются для подготовки специалистов к практической деятельности, т.к. наиболее полно отвечают задаче выработки профессионально ориентированных речевых умений в процессе взаимодействия в результате решения самими обучающимися различных задач.

Д.В. Чернилевский назвал ролевые игры «своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным» [Чернилевский, 2002, с.182].

Об эффективности использования ролевых игр в процессе обучения известно давно. Многие выдающиеся педагоги и психологи (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.М. Шахнарович, А.С. Макаренко, А.А. Вербицкий, Е.А. Маслыко, М.Ф. Стронин, Е.Н. Соловова и др.) справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения.

В современной российской психологии игра определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры [Общая психология, 2008].

В методике преподавания иностранных языков, по определению К. Левингстоуна, ролевая игра представляет собой форму учебной деятельности, которая предоставляет обучающемуся возможность практики речевого общения, а также ролевого поведения с учетом тех ролей, которые он играет вне аудитории [Цит. по: Гез, 1998].

В отечественной методике обучения иностранным языкам, согласно исследованиям М.Ф. Стронина, игра определена «как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реально-речевому общению с присущими ему признаками эмоциональности, спонтанности, целенаправленности речевого высказывания» [Стронин, 1981, с.16].

По мнению Е.В. Солововой, игра – это «особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил» [Соловова, 2010, с. 216].

Ролевые игры строятся на ситуациях, приближенных к реальности ситуационного общения, которые требуют решения определенных коммуникативных задач. В ходе ролевой игры осуществляется тесная интеграция коммуникативных умений и навыков, социокультурных знаний, что способствует активному формированию общекультурных, профессиональных компетенций будущего офицера.

Применение ролевых игр способствует созданию психологической готовности курсантов к речевому общению, тренировке выбора и нужного речевого оформления речи. Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности обучающегося.

Организация ролевой игры основывается на принципах проблемности, диалогического общения и совместной деятельности под руководством преподавателя. Главной задачей преподавателя в процессе организации игры являет-

ся четкое понимание ее этапов, важности коммуникативной задачи для формирования готовности к иноязычной коммуникации, а также методическое и техническое обеспечение.

Необходимым условием для проведения ролевой игры является хорошее знание ее участниками предмета обсуждения, а также владение лексико-грамматическим материалом (структуры, клише, профессиональные термины, тематическая лексика), который составляет языковую базу для решения коммуникативной задачи, тренируемой в ходе игры. В связи с этим следует проводить игру на заключительном этапе работы над темой или модулем.

Обычно количество обучаемых в игре составляет от 2 до 7 человек. Курсантам раздаются роли, определяется ситуация, которую они должны обыграть, применив в диалогах лексику и грамматику, соответствующую теме занятия. Как правило, обыгрываются ситуации, возникающие в процессе выполнения служебно-боевой деятельности (ведение радиопереговоров, действия разведчиков в засаде, опрос задержанного, допрос пленного, оформление карты и т.п.). В процессе игры удается добиться импровизации, отхода от готовых шаблонов, использования разнообразной лексики. Главная ценность игр состоит в том, что они воспроизводят ситуации общения, наиболее часто встречающиеся в реальной профессиональной деятельности и значимые для будущих офицеров. В процессе игры приобретается бесценный опыт общения с помощью многократного повторения действий для закрепления навыков их выполнения.

Психолого-педагогическая значимость ролевых игр заключается в интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности обучающихся, развитии эмоционально-волевой стороны личности.

Принимая во внимание вышесказанное, следует определить наиболее значимые для курсантов ситуации иноязычного общения, разработать на их основе ролевые игры и ис-

пользовать их в целях повышения качества и эффективности в практике преподавания иностранного языка в военном вузе.

Библиографический список

1. Гез Н.И. Предисловие к изданию. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / C. Livingstone. Role play in language learning. М.: Высшая школа, 1998. 200 с.
2. Общая психология: учебно-методическое пособие / под общ. ред. М.В. Гамезо. М.: Ось-89, 2008. 352 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2010. 272 с.
4. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М.: Просвещение, 1981. 250 с.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: Юнита, 2002. 150 с.

М.В. Колмакова, В.В. Михайлова

РЕФЕРИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ

Статья посвящена реферированию иноязычного текста как средству развития профессиональных компетенций курантов. Рассматриваются этапы учебной работы и виды заданий, способствующие формированию у курсантов навыков создания вторичного текста.

Ключевые слова: *реферат, первичный текст, вторичный текст, клише, средство развития профессиональных умений и навыков.*

M.V. Kolmakova, V.V. Michailova

WRITING ABSTRACTS OF ENGLISH TEXTS AS MEANS OF CADETS' PROFESSIONAL COMPETENCIES DEVELOPMENT

The article is devoted to abstracting texts in a foreign language as a means of professional competencies development. Training stages and exercises for cadets which contribute to secondary text creation skills are reviewed.

Keywords: *abstract, initial text, secondary text, cliché, means of professional skills development.*

Ускорение темпов научно-технического прогресса в последние десятилетия оказало огромное влияние на мировые процессы современности. Неизмеримо возрастают международная торговля, дипломатическая деятельность, международная переписка. Расширяются культурные связи между народами и государствами, проводятся международные военные учения, миротворческие операции. Особую важность приобретает борьба с международным терроризмом. Увеличивающийся объем информации приводит к необходимости ее быстрого получения, своевременной переработки и практического использования. «Кто владеет информацией, тот владеет миром» – гласит поговорка. В новых условиях современности значительное количество информации поступает на языках международного общения, в частности на английском языке. Это ставит новые задачи в преподавании иностранного языка в военном вузе.

В ходе работы курсантов с иноязычными текстами согласно требованиям ФГОС 3+ формируются следующие профессионально значимые компетенции: способность владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранном языке, оценивать качество и содержание информации, выделять наиболее существенные факты и концепции, давать им собственную оценку и интерпретацию, работать с материалами различных источников, осуществлять реферирование и аннотирование письменных текстов, составлять аналитические обзоры по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы, осуществлять подбор, анализ и подготовку материалов из иноязычных источников, имеющих значение для принятия командиром решений.

Большое внимание уделяется реферированию со стороны различных наук: информатики, психологии, лингвистики, методики преподавания иностранных языков. Все эти исследования направлены на выработку научно обоснован-

ных критериев обработки, интерпретации, оценки информации из иноязычных источников.

Целью статьи является рассмотрение учебной реферативной и аннотационной деятельности на языке оригинала с методической точки зрения, учитывая ее обучающий и контролирующий потенциал.

Реферирование в учебной образовательной среде вуза является для курсантов специфическим, трудным видом коммуникативной деятельности, развивающим мультидисциплинарный характер умений, и творческим процессом, основанным на хороших знаниях общественно-политических событий в мире и профессиональной сферы деятельности.

Следует отметить, что проблемами обучения реферированию занимаются такие ученые, как А.А. Вейзе, М.П. Брандес, В.И. Соловьев, О.В. Копылова, Т.Р. Шаповалова и другие.

Необходимо отметить, что слово «реферирование», или составление реферата, имеет несколько определений.

Согласно М.П. Брандес, реферат (от лат. refere – докладывать, сообщать) – это семантически адекватное, ограниченное малым объемом и вместе с тем возможно полное изложение основного содержания первичного документа, отличающееся постоянством структуры и предназначенное для выполнения разнообразных информационных функций при использовании его читателями различных категорий [Брандес, 2008, с. 6].

По мнению А.А. Вейзе, рефератом обычно называют текст, построенный на основе смысловой компрессии первоисточника с целью передачи его главного содержания [Вейзе, 1980].

С точки зрения И.К. Зуевой, реферирование представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного текста, аналитико-синтетическое преобразование информации: описание текста, целевое извлечение наиболее важной информации, ее перераспределение и создание нового текста [Зуева, 2008].

Следует отметить, что существуют различные классификации рефератов. В рамках учебного реферирования мы предлагаем воспользоваться классификацией, основанной на принципе организации ключевого материала во вторичном тексте: реферат-конспект; реферат-резюме; реферат-обзор.

В реферате-конспекте излагаются основные положения первоисточника, поэтому он имеет объем больше, чем реферат-резюме. Реферат-резюме не содержит доказательств, презентуемых выводов, а лишь перечисляет основные проблемы источника, по форме граничит с аннотацией. Реферат-обзор – это освещение определенных вопросов в сжатой и обобщенной форме. Он строится обычно на материале нескольких текстов, объединенных одной тематикой.

Процесс реферирования и его результат – реферат – обладают целым рядом характеристик и особенностей, которые необходимо учитывать при разработке технологии обучения реферированию иноязычного текста.

Реферирование на английском языке иноязычной статьи является одним из сложных мультидисциплинарных комплексных умений, предполагающих наличие высокого уровня развития умений чтения с извлечением всей фактической информации и определения функциональной принадлежности прочитанного текста, умений смысловой переработки содержания первичного текста (компрессия, трансформация: перефразирование, абстрагирование, цитирование, обобщение), а также умений письменной монологической речи, позволяющих построить с использованием клишированных терминологических оборотов связное логичное высказывание, адекватно отражающее смысл прочитанного текста.

Реферат как вторичный текст – это продукт письменной речи, который представляет краткое изложение содержания первоисточника, построенное на его смысловой компрессии. Сжатое изложение информации первоисточника сохраняет его содержательную ценность.

Основной чертой реферата является его информативность, которую можно рассматривать на лексическом и синтаксическом уровнях. На лексическом уровне реферат характеризуется наличием терминов и терминологических сочетаний, тенденцией к субстантивации и т.п. На синтаксическом – однообразием, в нем преобладают констатирующие сообщения, перечисления, почти нет сравнений, имен, примеров. Средний объем учебного реферата 50–100 слов (10–15 предложений). Сопоставив объемы первичного и вторичного текстов, мы узнаем степень или коэффициент свертываемости материала, показывающие, во сколько раз уменьшился объем оригинала после его обработки. Опыт работы с текстовым материалом доказывает, что если объем реферата составляет 10–15 %, то есть в среднем 1/8 объема исходного текста, то содержащихся в нем сведений достаточно, чтобы потребитель информации принял решение, не обращаясь к оригиналу. Следует отметить, что в состав вторичного текста входит информация о выходных данных и об авторе текста, которые в случае необходимости позволят найти первоисточник.

Исследования и опыт ученых и методистов показали, что технология обучению реферированию может включать несколько этапов.

1-й этап – предварительное ознакомление с текстом, введение в тему. Ознакомление с заголовком, подзаголовком, иллюстрациями к тексту, выходными данными, именем автора способствует пониманию проблематики текста и помогает избежать смысловых ошибок при дальнейшем переводе и компрессии текста.

В ходе обучения реферированию на данном этапе могут быть использованы следующие упражнения: 1) прочитайте заголовок, выходные данные статьи. Определите, о чем статья, ракурс развития темы; 2) ознакомьтесь с заголовком и подзаголовком. Определите тематическую рубри-

ку, в которой может быть опубликована статья. Предположите, о чем в ней говорится.

2-й этап – чтение исходного текста с целью понимания содержания текста, осмысление его фактической информации, перевод текста или отдельных его частей. В качестве тренировочных берутся задания, направленные на использование различных видов чтения – от просмотрового до изучающего, в сочетании с упражнениями, позволяющими структурировать текст-первоисточник. Рекомендуется использовать различные виды работы с текстом, например: 1) прочитайте и переведите текст, выпишите ключевые слова к его абзацам; 2) прочитайте текст в первый раз, составьте предварительный план; прочитайте с детальным пониманием текста; 3) просмотрите текст и определите структуру текста (введение в тему, план изложения проблемы, вывод автора, заключение); 4) прочитайте текст, переведите отмеченные абзацы текста. Отметьте важную и второстепенную информацию в прочитанном.

3-й этап – выявление ключевых моментов, сокращение малозначимой информации, составление плана, выделение ключевых слов. На данном этапе обучения реферированию используются следующие задания: 1) просмотрите текст и выделите в нем ключевые моменты, главную информацию; 2) составьте подробный план статьи; 3) прочитайте группу предложений из текста и передайте их основную идею одним сложным предложением; 4) составьте план текста на основе ключевых слов.

4-й этап – свертывание, сокращение, обобщение основной фактологической информации и оформление вторичного текста – реферата в соответствии с заданным образцом.

В образец реферата традиционно входят следующие составляющие:

1) введение, в котором содержится информация об источнике, авторе, заголовке, цели написания статьи и основных проблемах, рассматриваемых в первичном тексте;

2) основная часть, в которой излагается содержание первичного текста, так как оно было представлено автором или согласно логике референта;

3) заключение, в котором воспроизводятся выводы, сформулированные автором, выражается личное отношение референта к затрагиваемым в первичном тексте проблемам.

Четкое выполнение этапов технологии составления реферата может служить эффективным средством развития профессиональных умений и навыков аналитико-синтетического преобразования информации и работы с текстовым материалом – первоисточником.

Важнейшим моментом является составление вторичного текста, обладающего следующими синтаксическими особенностями. Максимум информации передается при минимуме объема текста. Используются простые распространенные предложения вместо сложноподчиненных с придаточными. Причастные обороты придают речи спаянность, компактность, строгую логическую последовательность. Текст реферата характеризуется однообразием употребления видо-временных форм глаголов. Широко используются пассивные конструкции, где глагол стоит либо в настоящем, либо в прошедшем времени, что позволяет во вторичном тексте передать содержание первичного текста не в развитии, а в форме констатации и описания, обращая внимание только на факты, тем самым усиливая информационно-справочную роль вторичного текста.

К лексическим особенностям вторичного текста реферата относятся использование терминологической лексики, устойчивых оборотов речи и клишированных выражений. Наличие таких средств межфразовой связи обеспечивает логическую последовательность вторичного текста.

Клише – речевой оборот, шаблонная фраза, речевой штамп, легко воспроизводимые в контексте. Клише являются готовыми речевыми формулами, способствующими

облегчению процесса коммуникации. В процессе создания вторичного текста коммуникативные фразы способствуют красивому и логичному оформлению речи с целью адекватной передачи содержания первичного текста.

Приведем примеры основных клише.

Структура реферата	Языковые средства	
1	2	
Ведение	The article is headlined/ entitled... The article is devoted to... The article deals with... The article concerns The author reviews the issues The main theme of the article is The author introduces / analyzes	Dieser Artikel heißt (ist überschrieben, trägt den Titel)… Der Artikel widmet sich dem Thema… Im Artikel wird behandelt über… Das Thema des Artikels… Dieser Artikel handelt von… Das grundlegende Thema des Artikels ist…
Основная часть	The article reviews the following problems… The article touches upon the problems of... The author tries to solve the problem of…/ discusses/ deals with… The purpose of the article… The article is divided into... parts. The article opens with… At the beginning of the article …further on the author... After that the author describes…/ informs…/ focuses on…/ emphasizes…/ reveals…/ explains…/ supposes The article ends in… Summing it up, the author…	Das grundlegende Problem des Artikels ist… Im Artikel werden folgende Probleme behandelt… Im Artikel wird auch das Problem (des, über)… angesprochen Der Autor des Artikels versucht, das Problem zu lösen (diskutiert, behandelt)… Das Ziel des Artikels ist zu zeigen… Der Artikel verfolgt das Ziel… Der Artikel ist in… (fünf Teile) gegliedert. Der Artikel beginnt (womit, mit)…, …handelt von… Am Anfang des Artikels ist die Rede von… Danach wird erläutert… Weiter spricht der Autor…

1	2	
	In the closing paragraph the author… In conclusion…	Der Artikel endet mit…, …unterscheidet sich… Der Autor analysiert (charakterisiert, bemerkt, beweist, vergleicht)…
Заключение	The author comes to the conclusion… The author draws a conclusion saying that… I found the article informative/ useful/ worth reading/ important. I share the author's view… The author is absolutely right saying that… The article is intended for...	Am Ende des Artikels betont der Autor Und schließlich schussofolgert er… Der Autor zeigte hinreichend überzeugend (bewies…), dass… Man kann nicht widersprechen (wem, weshalb); man muss anerkennen, dass, einverstanden sein (womit)… Von besonderem Interesse ist...

Стоит отметить, что при применении технологии реферирования иноязычного текста при систематическом выполнении практических заданий под регулярным педагогическим контролем курсанты достигают уверенных навыков и умений обработки иноязычной информации, давая ей собственную оценку. Это закладывает прочные основы для таких информационно-аналитических видов деятельности, как реферирование текста и обзор материалов из иноязычных источников.

Библиографический список

1. Брандес М.П. Переводческое реферирование (на материале немецких и русских общественно-политических текстов). М.: КДУ, 2008. 368 с.
2. Вейзе А.А. Методика обучения реферативному переводу. Минск, 1980.
3. Зуева И.К. Обучение студентов самостоятельному чтению и реферированию текста во внеурочной деятельности (на примере английского языка): авторефер. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

Е.П. Кофман, И.Е. Кламер

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОГРУЖЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Статья посвящена исследованию метода погружения как средству для формирования и развития социокультурной компетенции учащихся старших классов. Продемонстрировано, что целесообразно рассматривать данный метод с двух сторон: как интенсивное обучение с использованием суггестивного воздействия и как модель длительного обучения, что подтверждает полярность исследуемого понятия. Практическая сторона нашего исследования показывает, что метод погружения является эффективным для формирования и развития социокультурной компетенции учащихся старших классов, чье значение сложно переоценить на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *погружение, суггестопедия, интенсивный метод обучения, модель длительного обучения, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция.*

E.P. Kofman, I.E. Klamer

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL STUDENTS BY IMMERSION METHOD

The article is devoted to the research of the Immersion Method as one of the tools to form and develop the sociocultural competence of senior school students. It is demonstrated that this method should be considered from two different perspectives: as the intensive learning method using the suggestive effect and as the model of the learning curve, that confirms the polarity of the method under study. Based on the practical part of our scientific research and author«s experience the Immersion Method appears to be effective both for forming and developing sociocultural competence of senior school students.

Keywords: *sociocultural competence, communicative competence, immersion, suggestopaedia, intensive method of learning, model of learning curve.*

Сантичных времен известно, что преподавание иностранного языка не может быть полноценным без обращения к культуре страны изучаемого языка. С конца XIX века

ознакомление с реалиями в рамках учебного процесса стоит в одном ряду по важности с обучением устной речи.

Несомненно, язык – часть культуры, в связи с этим преподавание иностранного языка без обращения к культуре страны изучаемого языка представляется нецелесообразным. Н.А. Саланович уверена, что сочетание изучения иностранного языка со страноведением формирует мотивацию учащихся к обучению, что позволяет более успешно решить задачи современного обучения в школе. Пользуясь языковыми средствами в процессе коммуникации на уроках, обучающиеся знакомятся с культурой, историей и традициями страны изучаемого им языка [Саланович, 1999].

Кроме того, согласно федеральному государственному образовательному стандарту, формирование положительного отношения учеников к культуре людей, говорящих на языке, и к самому языку является одной из целей обучения иностранным языкам в школе. Наряду с этим социокультурные знания и умения – сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета – включены в обязательный минимум содержания образовательных программ [Федеральный государственный …].

Необходимо обратиться к понятию формирования социокультурных знаний и умений. Исследования Е.И. Пассова показывают, что формирование социокультурных знаний и умений означает увеличение объема лингвострановедческих знаний за счет тематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля; углубление знаний о стране изучаемого языка (науке, культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, мировой культуре); увеличение объема лингвистических знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в со-

ответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [Пассов, 1991].

В конечном счете социокультурная компетенция представляется одним из важнейших компонентов современного образования. Формирование социокультурной компетенции осуществляется посредством знакомства учащихся с культурой речевого поведения и реалиями страны изучаемого языка.

Согласно словарю методических терминов, социокультурная компетенция (англ. Socio cultural competence) – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Следует учесть, что социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом.

Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырех составляющих: 1) социокультурные знания; 2) опыт общения (стиль общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры); 3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры; 4) владение способами применения языка (адекватное употребление национально-маркированной лексики в речи в различных сферах межкультурного общения) [Новый словарь…].

Несомненно, лингвострановедческий аспект активизирует познавательную деятельность учащихся, оказывая благоприятное влияние на развитие коммуникативных навыков, что мотивирует их на дальнейшую деятельность и позволяет решить ряд воспитательных задач.

Следует учесть, что метод погружения часто используется при изучении иностранных языков, особенно в социо-

культурном аспекте. И представляет собой интенсивный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры. В настоящий момент исследуемый метод, с одной стороны, обретает все большую популярность, с другой – получает неоднозначную оценку со стороны педагогов.

В связи с проанализированной литературой можно сделать вывод, что понятие метода погружения включает в себя два смысла, отличающихся друг от друга. Первый – погружение как интенсивный метод обучения с использованием суггестивного воздействия. Основные научные работы относятся к концу 60 – середине 70-х годов (Г.К. Лозанов, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.М. Грановская). Во втором случае погружение определяется как длительное специально организованное занятие одним или несколькими смежными предметами [Остапенко, 1998].

Описывая погружение как модель интенсивного обучения с использованием суггестивного воздействия, Р.М. Грановская рассматривает исследуемый метод следующим образом: «погружение – активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры» [Грановская, 1988, с. 492].

Если рассматривать погружение как модель длительного занятия, то исследуемый метод представляет собой обучение одному или нескольким смежным предметам в течение определенного времени (от нескольких часов до нескольких дней). Обычно погружение такого типа обладает следующими характеристиками: однопредметное / двухпредметное; тематическое; эвристическое (метапредметное); выездное; погружение в сравнение или межпредметное погружение; погружение как компонент коллективного способа обучения; цикловая, или «конвейерная», система преподавания [Остапенко, 1998, с. 25].

Основоположником теории погружения как модели концентрированного обучения считают М. Берлица,

немецкого лингвиста и педагога, основателя международной системы школ, использующих эту методику в качестве основы обучения иностранным языкам в 1880-х гг. [Петренко, Романенко, 2016].

Рассматривая метод погружения с точки зрения болгарского ученого-исследователя Г. Лозанова, который предложил метод суггестопедии в 50-х гг., прежде всего, обратимся к понятию суггестологии. Согласно словарю методических терминов, суггестология (лат. suggestio – внушение и др.-греч. λόγος – учение) – отрасль психологии, изучающая механизмы внушения, релаксации как на расстоянии, так и при непосредственном контакте, как мысленно, так и словесно [Новый словарь …].

Принято считать конец 1970-х и 1980-е рассветом суггестопедии. Применительно к изучению иностранных языков психологический настрой и эмоциональное состояние учащихся выступают основными составляющими с точки зрения суггестопедии. Вместе с тем роль учителя чрезвычайно важна и трудна. В его компетенции входит умение создавать соответствующую атмосферу, где психологически сдерживающий фактор, включающий в себя стеснение, робость, страх ошибок, исключается. Наряду с этим музыкальное сопровождение, сценическое движение и действие являются активными компонентами данной методики. Установлено, что снятие психологического барьера и сопутствующие положительные эмоциональные реакции, связанные с языком, – главная цель исследуемого метода.

Рационально обратиться к принципам суггестопедии, выявленным Г.К. Лозановым.

Во-первых, «принцип радости и ненапряженности», при котором внутренний настрой на обучение стимулирует концентрированное внимание учащегося, что является

следствием положительного психологического настроя как постоянной сущности обучения.

Во-вторых, целостное участие личности в ее осознаваемых и неосознаваемых функциях, которое выступает необходимым для реализации «принципа осознавания и неосознавания».

Согласно рассуждениям Г.К. Лозанова, все принципы должны осуществляться едино и одновременно независимо от момента процесса обучения. Так принцип «суггестивной взаимосвязи» способствует активации резервов личности во время учебного процесса.

Кроме этого, осуществление принципов реализуется за счет средств следующих групп: а) психологические; б) дидактические; в) артистические [Лозанов, 1970].

Учитывая следующие психологические новообразования старших школьников: формирование позиции «Я–взрослый», профессиональное и личностное самоопределение, развитие познавательных интересов, морального сознания и мировозрренических убеждений, а также преобладание интимно-личностного общения, – мы считаем, что интенсивный эмоционально-смысловой метод погружения, где воздействие, релаксация и игра – ключевые составляющие метода, является релевантным и продуктивным при изучении иностранного языка.

Перед нами стояла задача за два дня «погрузить» учащихся старших классов в атмосферу английского языка, соответственно полностью исключив речь на родном русском языке, тем самым создавая аутентичную языковую среду с применением аудио- и видеоматериалов. Погружение проводилось в выходные дни с выездом за город. Нами было подготовлено и проведено погружение по модели длительного занятия одним предметом (английским языком) среди учеников восьмых-девятых классов.

Данное погружение соответствовало следующим характеристикам: однопредметное (английский язык); тематическое (подготовка к ОГЭ); погружение в культуру английского языка; выездное (выезд на базу отдыха «Солнечный»); цель – подготовка учеников 9 класса к сдаче ОГЭ.

Ученики предварительно были поделены на команды и по очереди посещали различные станции: Listening and Reading, Grammar and Vocabulary, Speaking. Названия лабораторий соответствовали экзаменационным частям ОГЭ. На каждой станции ученики тренировали соответствующие названию виды речевой деятельности. Были отобраны различные упражнения, соответствующие требованиям формата ОГЭ.

В добавление к этому социокультурный художественно-эстетический аспект был затронут на вечернем мероприятии – «Shakespeare's show». Здесь были представлены декламация сонетов Уильяма Шекспира на английском языке, а также театрализованная постановка фрагментов из трагедии «Ромео и Джульетта» и пьесы «Король Лир» учениками 9-х классов. Несомненно, подготовка к этому мероприятию осуществлялась заранее, в течение недели перед погружением. Девятиклассники, представив театрализованные постановки, познакомили с творениями Шекспира учеников 8 класса.

Данный вечер был отличным завершением сложного рабочего дня. В итоге ребятам удалось окунуться в атмосферу «шекспировских времен» и познакомиться с творчеством У. Шекспира.

В результате погружения учащиеся подготовились к сдаче ОГЭ, узнали много нового о творчестве Уильяма Шекспира, погрузились в языковую среду. Таким образом, описанное мероприятие способствовало развитию социокультурной компетенции.

На опыте подготовки и проведения погружения мы убедились, что данный метод результативен как на этапе введения нового материала, так и при отработке ранее изученных тем и подготовке к экзаменам. Кроме того, ученики настолько погружаются в атмосферу изучаемого языка, что даже после окончания погружения продолжают говорить на английском языке. Это свидетельствует о том, что метод погружения в иностранный язык является одной из наиболее успешных стратегий формирования межкультурной и социокультурной компетенций, не только углубляющей знания, но и обеспечивающей уверенность учащегося в своих силах и мотивированность к дальнейшему изучению иностранного языка.

Следует также отметить, что данное погружение не было лишено соревновательного компонента, что является важным аспектом изучения иностранного языка на данном возрастном этапе. За каждое выполненное задание ученики получали баллы. В результате команда, набравшая наибольшее количество баллов, стала победителем.

Таким образом, метод погружения целесообразно рассматривать с двух сторон: как интенсивное обучение с использованием суггестивного воздействия и как модель длительного обучения, что еще раз подтверждает полярность исследуемого понятия. Опираясь на практическую сторону нашего исследования, где использовался метод погружения как модель длительного занятия, можно заявить, что данный метод является эффективным для формирования и развития социокультурной компетенции учащихся старших классов, чье значение сложно переоценить на уроках иностранного языка. Поскольку социокультурная компетенция является компонентом коммуникативной компетенции, а также одной из целей образования в школе на современном этапе развития методики преподавания английского языка, можно

заявить, что овладение английским языком без приобщения к культуре страны изучаемого языка не может быть полноценным.

Библиографический список

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. 560 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам // ИЯШ.1988. № 6. С. 28–34.
4. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 725–727.
5. Лозанов Г. Суггестология и суггестопедия: автореф. дис. …д-ра. мед. наук. София, 1970. 63 с.
6. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]. URL: http://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 25. 11. 2016).
7. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. Киев: Департамент образования и науки, 1998. 56 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
9. Петренко М.А., Романенко М.С. Интенсивные методы обучения иностранным языкам // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 165–169.
10. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // ИЯШ. 1999. № 1. С. 18–20.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://standart.edu.ru/. (дата обращения: 26.11.2016).

Е.П. Кофман, М.А. Маркова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрен примерный алгоритм работы, направленный на формирование у учащихся коммуникативной компетенции на основе использования видеоматериалов на уроках английского языка. Описывается опыт использования видеометариалов на уроках английского языка, а также демонстрируется методический потенциал видеофильмов.
Ключевые слова: *аутентичные видеоматериалы, коммуникативная компетенция, видеофильмы, алгоритм, методика.*

E.P. Kofman, M.A. Markova

USING VIDEO IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

This article gives a sample algorithm of work aimed at developing students« communicative competence through the usage of video at English lessons. The author describes her experience with video-materials at English lessons, and also demonstrates the potential of methodical aspect of video-films.
Keywords: *authentic video-materials, communicative competence, video-films, algorithm, methodical aspect.*

На современном этапе обучения иностранному языку существуют два направления развития образовательной системы – инновационное и традиционное. Несмотря на интенсивное развитие и внедрение инновационных технологий обучения, традиционные средства не только остаются основными средствами обучения, но и находят новое применение и дают развитие новым направлениям методики обучения иностранным языкам. К таким средствам представляется возможным отнести использование видеоматериалов в обучении иностранным языкам. Целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется

в первую очередь доступностью видеоматериалов, наличием определенного опыта работы с видеотехникой и видеопродукцией, а также возможностью более активной деятельности преподавателя.

По словам Г.В. Роговой, целью обучения иностранному языку является, прежде всего, практическое овладение языком как средством общения [Рогова, Верещагина, 1988]. Это умение лежит в основе организации производства и общественной сферы, сфер управления и обслуживания. Следовательно, овладение основами иноязычного общения служит своеобразной базой не только для формирования коммуникативной культуры и компетентности, но и для профессионального становления личности студента.

Коммуникативная компетенция, по мнению И.А. Зимней, это сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения [Зимняя, 2003]. Однако овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, задача весьма трудная. Для ее решения большое значение играют аутентичные видеофильмы (фильмы, рассматриваемые как своеобразные ретрансляторы национальной культуры), в том числе аудио- и видеокурсы. Из многообразия существующих подходов к пониманию аутентичности в методике обучения иностранному языку воспользуемся традиционной трактовкой, когда под аутентичными принято понимать материалы, произведенные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, не написанные и не разработанные специально для изучающих второй язык [Носонович, Мильруд, 1999].

Согласно Е. Ильченко, под видеоматериалами понимается любая телепродукция (новости, интервью, ток-шоу, рекламные блоки и т.д.), а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве

дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента [Ильченко, 2003].

С целью наиболее эффективного использования видео в процессе обучения иностранным языкам необходимо выяснить, каковы положительные характеристики названного средства обучения.

Так, Дейв Уиллис выделяет следующие преимущества использования видео в процессе обучения: помещение не требует затемнения, а следовательно, контакт преподавателя с обучаемыми носит непрерывный характер; видео предоставляет возможность использования различных режимов работы, например со стоп-кадром, с видеодорожкой (при выключенной аудиодорожке) и т.д.; видеоматериалы легко используются при различных видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной [Willis, 1983].

Маргарет Аллан добавляет еще одно преимущество в использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку: видеоаппаратура позволяет разделить целый фильм на нужное количество видеофрагментов в зависимости от целей, индивидуальных потребностей и особенностей обучаемых и далее работать с каждым фрагментом отдельно [Allan, 1983].

Следует отметить, что основой использования видеоматериалов является один из старейших и основных методических принципов – принцип наглядности. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухозрительного синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков. С точки зрения В.А. Планковой, аудиовизуальные средства, такие как кино, учебное телевидение, видеозаписи, имеют большие преимущества по сравнению с фонозаписями, где

отсутствие зрительной наглядности затрудняет восприятие иноязычной речи [Планкова, 2011]. За ограниченный промежуток времени, отведенный на просмотр видеосюжета или видеофрагмента, учащийся получает большой объем информации сразу по двум каналам: зрительному и слуховому. Зрительный ряд помогает лучше запомнить языковые структуры, расширить вокабуляр и стимулирует развитие речевых навыков и навыков аудирования. Так, Томас Дж. Гарза отмечает, что воспринятые зрением факты легче становятся личным опытом студента, в то время как словесные объяснения отражают опосредованный опыт [Гарза, Лекич, 1990].

Известно, что презентация учебного материала при помощи видео характеризуется рядом определенных особенностей. К названным особенностям Ю.А. Комаров относит следующие [Комаров, 2006, с. 188].

1. Информация представляется средствами искусства, что обусловливает наличие образной модели введения материала. Видеоматериал обладает сюжетной линией и композицией, что, с одной стороны, подчеркивает близость образной модели к искусству, а с другой – отличие такой модели от традиционных средств обучения иностранным языкам; в этом случае предполагаются эмоциональное изложение учебного материала и его эмоциональное восприятие. Таким образом, использование видео на уроке способствует возникновению эффекта соучастия и сопереживания героям, что, в свою очередь, создает на занятии условия реальной мотивированной коммуникации. Эмоциональные мотивы в деятельности обучаемых связаны с формированием оценочного отношения.

2. Информация подается динамично, что усиливает результативный аспект обучения, увеличивает плотность общения на занятии, а следовательно, повышает эффективность всей обучающей деятельности.

3. Информация, презентуемая при помощи видео, обладает высокой степенью авторитетности, которая обусловле-

на фактором аутентичности используемых в учебном процессе видеоматериалов, что порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации со стороны обучаемых.

Существует много различных подходов к определению алгоритма работы над фильмом, однако алгоритм работы над видеофрагментом, представленный Е.Н. Солововой (алгоритм работы состоит из преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного этапов), позволяет более детально и точно проследить, какие шаги преподаватель должен предпринимать на каждом этапе; кроме того, на каждом этапе представлены различные упражнения, что для самого преподавателя является хорошей опорой [Соловова, 2008].

Так, на преддемонстрационном этапе необходимо мотивировать учащихся снять возможные трудности восприятия и подготовить их к успешному выполнению заданий.

К наиболее типичным установкам и заданиям для этого этапа работы относят: обсуждение вопросов / утверждений до просмотра; догадку по заголовку / новым словам / возможным иллюстрациям / эпизоду; краткое изложение основной темы учителем, введение в проблематику видео.

Видеоэпизод можно также использовать для введения новой темы на уроке. Во время практики преподавания в 10 классе нами был использован данный прием при переходе к новой теме под названием «Getting your message across». В начале урока ученики просматривали отрывок из сериала «Lie to me», сюжетная линия которого построена на расследовании преступлений специалистами, изучающими поведение тела и лица человека во время лжи, по мимике, жестам и позам человека они могли догадаться о его намерениях, настроении и мыслях. После просмотра ученики старались догадаться о тематике нашего занятия и урока в целом.

Демонстрационный этап может включать в себя перечень следующих заданий: проверку предсказаний, сделанных учащимися до просмотра; информационный поиск.

После первого просмотра учащимся предлагаются упражнения на поиск информации, сюжет просматривается снова, по сегментам или целиком, в зависимости от уровня владения языком класса и задач урока.

Работа с отдельным сегментом. Данный этап работы предоставляет наибольшие возможности для формирования элементов коммуникативной культуры. Кроме того, проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования. Учащиеся просматривают какой-либо отдельный сегмент видеосюжета и выполняют одно (или более) из описанных ниже видов упражнений.

К примеру, во время прохождения темы «People and places» в 11 классе на одном из уроков ученики просматривали ролик под названием «Top 10 Travel Destinations», где представители разных стран мира рекламировали свою страну как самое привлекательное место для туристов. После одного просмотра, где ученики получили «общую картину» о содержании ролика, они были разделены на пары / мини-группы, причем за каждой группой была закреплена определенная страна. Перед группой была поставлена задача рассмотреть плюсы этой страны, чем она так привлекательна, дать свою оценку и, если необходимо, описать отношение самих представителей к данной стране. В конце каждая пара / мини-группа играла роль представителей и рекламировала свою страну.

Что касается последемонстрационного этапа, то предлагаются следующие виды работы: повторение и отработка речевых блоков, полученных после просмотра; комментирование и закрепление коммуникативных приемов, увиденных в фильме; обсуждение, где ученики соотносят увиденное с реальными ситуациями в их жизни, в их стране и анализируют сходства и различия в культуре; ролевая игра; чтение по теме.

Можно предложить учащимся проблемные или информационные тексты по теме видеосюжета для просмотрово-

го чтения и обсуждения. Особенно полезно это при просмотре сюжетов из программ новостей.

Творческие работы. Учащимся предлагается написать краткий пересказ, размышление на тему просмотренного сюжета, дополнить биографию известной личности, о которой шла речь в сюжете, составить диалог или сценку или другие подобные задания.

По завершении темы «They travel the world» ученикам было предложено написать 5 советов студентам по обмену, учитывая всю информацию, которую они узнали во время уроков. После этого было продемонстрировано видео англоговорящего студента из Италии, год прожившего в Америке по программе обмена, и который, основываясь на своем опыте, дает советы студентам, желающим поучаствовать в подобной программе, а также описывает плюсы и минусы жизни и учебы в другой стране. После просмотра ученики сравнивали свои советы, обсуждали согласны / не согласны ли они с высказываниями, помогли бы им эти советы. В качестве домашнего задания они должны были, опираясь на видеоролик и изученную тему, написать о положительных и отрицательных сторонах учебы за границей и выразить свое отношение к подобным программам по обмену.

В заключение следует подчеркнуть значимость использования фильмов в учебном процессе и формировании коммуникативной компетенции учащихся. Во-первых, экранные средства для современных детей являются привычными и любимыми, соответственно, встреча с ними на уроках английского языка доставляет ученикам радость. Во-вторых, использование указанного средства помогает учителю раскрывать свои творческие способности, существенным образом повышает эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают

процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным. В-третьих, использование экранных средств помогает учителю расширить номенклатуру ситуаций в пределах отрабатываемой темы, привнося каждый раз что-то новое, что вызывает интерес у учащихся и побуждает их к высказыванию своего мнения и, таким образом, позволяет сделать процесс обучения коммуникативно-направленным.

Библиографический список

1. Гарза Г.Д., Лекич М.Д. Лучше раз увидеть? Видео в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. 1990. № 3. С. 44–53.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Ильченко Е.Ю. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. 2003. № 9. С. 7–9.
4. Комаров Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе / отв. ред. М.К. Колкова // Методики обучения иностранным языкам в школе. СПб.: КАРО, 2006. С. 188–203.
5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6–12.
6. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения [Электронный ресурс]. URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_plankovoy_v.a._v_zhurnal_magister_dixit.pdHYPERLINK «http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_plankovoy_v.a._v_zhurnal_magister_dixit.pdf (дата обращения: 22.11.2016).
7. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 159–165.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие. М.: Просвещение, 2008. 238 с.
9. Allan M. Teaching English with Video // Video-applications in ELT. Oxford: Pergamon Press, 1983. P. 20.
10. Willis D. The potentials and limitations of Video // Videoapplications in ELT. Oxford: Pergamon Press, 1983. P. 17.

Е.П. Кофман, Д.Е. Романова

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье говорится о важности обращения к разнообразным аутентичным материалам на старшем этапе обучения для формирования поликультурной языковой личности. В свете современных образовательных тенденций наиболее эффективное формирование коммуникативной компетенции учащихся, а также поликультурной личности представляется возможным при условии, что на уроках иностранного (английского) языка используются аутентичные материалы, знакомящие учащихся с реалиями, культурой и особенностями страны изучаемого языка.
Ключевые слова: *поликультурная языковая личность, языковая личность, поликультурное образование, коммуникативная компетенция, аутентичные языковые материалы, видеоматериалы, подкастинг, видеоблог, аутентичная речь.*

E.P. Kofman, D.E. Romanova

DEVELOPING MULTICULTURAL LINGUISTIC IDENTITY IN HIGH SCHOOL: THE CASE OF TEACHING

The article discusses the importance of applying diverse authentic materials in High School in order to create conditions for developing the multicultural linguistic identity. In the context of modern educational tendencies the most effective tools aimed at forming both communicative competence and multicultural identity are such authentic materials which introduce the students to realia, culture and peculiarities of the target language country, in our case Great Britain.
Keywords: *multicultural identity, linguistic identity, multicultural education, communicative competence, authentic language materials, video materials, podcasting, video blog, authentic speech.*

Главная цель иноязычного образования на современном этапе – формирование и развитие бикультурной (поликультурной) языковой личности, и ведущими принципами в рамках данной цели являются принципы диалога культур и аутентичности [Сафонова, 2014]. Обучение иностранным языкам, в частности английскому языку, имеет коммуникативную направленность, а коммуникация, или общение, – это, как известно, одна из важнейших функций языка и потребностей человека.

Коммуникативная компетенция – интегральное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере как делового, так и бытового общения. Ключевым аспектом в обучении современных школьников является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Щеглова, 2011].

Формирование коммуникативной компетентности у учеников предполагает освоение ими определенных навыков и умений, способствующих приобщению к этнокультурным ценностям и особенностям страны изучаемого языка.

Одной из важных компетенций, входящих в структуру коммуникативной компетенции, лингвистической, языковой, речевой и учебной, является социокультурная компетенция. Она позволяет строить речевое и неречевое поведение с учетом норм социума, говорящего на изучаемом языке. Данная компетенция предполагает знание национального менталитета, представление о картине мира, а также устранение культурологических трудностей по мере расширения собственного мировоззрения, что в итоге приводит к формированию своего представления о другой социокультурной общности.

В реалиях школы приобщение учащихся к культуре иностранного (английского) языка делает его изучение более привлекательным, т.е. повышает мотивацию, а также способствует большему развитию коммуникативной компетенции, речевых механизмов, формированию нравственных ценностей поликультурной языковой личности.

Поликультурный подход в образовании предполагает активное использование аутентичных иноязычных материалов, содержащих культурологические реалии. Немаловажную роль в поликультурном обучении играет использование преподавателем иностранных песен, стихов, текстов, аудио- и видеоматериалов. В современные учебно-методические комплексы включено, как правило, большое количество аутентичного материала. В частности, авторы учебников для тренировки навыков чтения используют аутентичные тексты – отрывки из произведений классиков английской / американской литературы, статьи, газетные выдержки, стихотворения, поговорки и скороговорки. Большое внимание также уделяется аудированию, так как развитое умение воспринимать иноязычную речь на слух является первым (важным) шагом к овладению устной коммуникацией.

Однако не всегда предложенные составителями учебного пособия аутентичные материалы оказываются интересными для учащихся. С целью повышения мотивации к изучению английского языка, как и любого другого иностранного, учителю приходится прибегать к использованию дополнительных учебных материалов. В наше время на помощь преподавателю приходит Интернет, не только являющийся хранителем гигантских пластов информации, но и выступающий как удобная платформа для общения людей разных культур и национальностей.

Безусловно, за время практики каждый молодой преподаватель неоднократно обращается к сети Интернет для

того, чтобы разыскать аутентичный контент, способный, во-первых, разнообразить ход урока, а во-вторых, дополнить и раскрыть имеющийся в учебнике культурологический материал. Примерами данного контента могут служить песни на иностранном языке, радиоподкасты, видеоролики, документальные фильмы, текстовые и видеоблоги. Из всего многообразия учителю необходимо выбрать материалы, соответствующие теме урока, уровню знания языка учащихся, их возрасту, а также те материалы, которые способны заинтересовать и замотивировать учеников на сознательное изучение языка и культуры его носителей [Гебель, 2009].

На старшем этапе обучения использование аутентичных материалов, например, таких как песни, необходимо для закрепления и актуализации грамматического, лексического навыков или для знакомства с реалиями страны изучаемого языка и пополнения словарного запаса фразеологическими и идиоматическими выражениями. Помимо этого, с помощью песни можно отрабатывать и оттачивать фонетические навыки, знакомиться с разнообразием акцентов в английском языке.

Привлечение песенного материала с целью введения и усвоения лексико-грамматических структур, а также новой лексики требует тщательной подготовительной работы учителя, а именно поиска и создания упражнений на введение и тренировку нового материала, планирования серии уроков для последовательной и тщательной работы с песней.

В сети Интернет существует большое количество сайтов, которые можно использовать для работы с песенным контентом. Они содержат упражнения и методические рекомендации. Пользу таких сайтов, особенно для начинающих учителей, сложно переоценить. По нашему мнению, наиболее эффективными англоязычными песенными сайтами являются следующие: ESOL Courses, Busy Teacher, Musical

English Lessons International. Все перечисленные сайты предлагают песни разной тематики и эпох, а также лексические, грамматические, фонетические задания, направленные на формирование и развитие навыков употребления и общего или детального понимания содержания песни.

Во время подготовки к урокам со страноведческой тематикой учитель может найти дополнительные материалы на видеохостинге YouTube. В рамках страноведческой темы, на наш взгляд, обязательно нужно использовать видео-, аудио-, медиаматериалы для того, чтобы учащиеся на наглядных примерах смогли бы воспринять объясняемые явления и незнакомые для них реалии.

Например, познавательный видеоблог под названием Anglophenia может стать отличным дополнением к рассказу учителя о традициях и культуре Великобритании [Anglophenia…]. Не очень длинные, но емкие видео лучше всего смотреть с учащимися старшей ступени обучения, так как темп речи ведущей быстрый и она использует лексику, рассчитанную на уровень выше среднего. Чтобы успешно осуществить данный вид работы, учителю необходимо заранее подготовить раздаточный материал, обобщающий и поясняющий тему видео и содержащий различные задания. Так, перед просмотром сюжета преподавателю важно снять лексические и языковые трудности, связанные с пониманием речи носителя языка. С этой целью можно предложить задания, направленные на активизацию словарного запаса обучающихся, восстановление и обобщение уже имеющихся в памяти знаний по теме видео. Данные упражнения представляют своеобразное введение в тему и проводятся в форме беседы. Отвечая на вопросы преподавателя, обучающиеся определяют, что им уже известно по данной проблеме. Другими словами, затрагиваются те вопросы, о которых пойдет речь в аутен-

тичном видеотексте, и тем самым предварительное обсуждение снимает языковые трудности.

На этапе непосредственной работы с видеосюжетом можно использовать прием «застывший кадр», позволяющий нажатием кнопки «пауза» остановить видео на интересующем учителя моменте и задать вопросы ученикам. Если учащиеся плохо поняли смысл сказанного, можно просматривать видео небольшими фрагментами и пояснять непонятные места [Соловова, 2003].

Подобные приемы, как во время ознакомления с темой видео, так и непосредственно во время просмотра сюжета, были использованы нами на одной из школьных практик. Для раскрытия темы «Scientists, inventors and their inventions» («Ученые, изобретатели и их изобретения») учащимся 11 класса был продемонстрирован сюжет о пяти современных технологических изобретениях. Интернациональные команды ученых рассказывали о своих изобретениях, ведя повествование на английском языке. Перед просмотром сюжета учащимся были розданы карточки с новой лексикой, употребляемой рассказчиками в видео. Лексика была сгруппирована по изобретениям, с переводом некоторых слов. Задача учащихся заключалась в том, чтобы после каждого сюжета рассказать об изобретении, используя в качестве опоры слова и выражения. Просмотр данного видеосюжета не только выполнял познавательную функцию, но и включал социокультурную составляющую. Другими словами, ученики не только познакомились с ведущими тенденциями в сфере науки и изобретений, но и еще раз убедились, что английский язык важен как средство общения и коммуникации в современном поликультурном мире.

Учащихся старшего этапа обучения также целесообразно познакомить с технологией подкастинга. В принципе подкастинг – это процесс создания и последующее распро-

странение звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания [Подкаст]. Один из самых популярных новостных сайтов, предоставляющий широкую подборку подкастов, – BBC World Service. Все ведущие являются носителями языка, так что учащимся предоставляется возможность услышать живую аутентичную речь. Кроме того, в рамках данного сайта существует проект BBC Learning English, который может быть использован как эффективное дополнительное средство обучения [Карева, 2014].

Другие подкасты, такие как Voice America, ESL и British Council, сопровождаются заданиями на проверку понимания услышанной речи, а ресурс Listen to English – Learn English содержит подборку упражнений на употребление различных слов и выражений. Другой сайт Betteratenglish очень популярно излагает страноведческие темы, здесь можно прослушать аутентичные аудиотексты, которые знакомят учащихся с английскими идиомами и сленгом. Данный ресурс может выступать полезным инструментом для создания атмосферы реальной языковой коммуникации, знакомства с повседневным, бытовым английским языком [Betteratenglish…].

В заключение хочется отметить, что для полноценного существования в современном поликультурном обществе необходимо формирование и развитие нового типа личности, так называемой поликультурной личности.

На современном этапе обучения, где целью является овладение коммуникативной компетенцией, очень важно, чтобы учащиеся школ, в особенности старшеклассники – будущие выпускники и абитуриенты, были готовы к активной и свободной жизни в новом многонациональном обществе, обладали развитым чувством понимания и уваже-

ния других культур, умели мирно сосуществовать и сотрудничать с носителями изучаемого языка. Все это становится возможным при условии, что на уроках иностранного (английского) языка используются аутентичные материалы, знакомящие учащихся с реалиями, культурой и особенностями страны изучаемого языка. На наш взгляд, эффективное формирование и развитие поликультурной личности на старшем этапе обучения в свете современных образовательных тенденций возможно и необходимо при использовании различных интернет-ресурсов, содержащих аутентичные песенные, поэтические, аудио- и видеоматериалы.

Библиографический список

1. Гебель С.Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // ИЯШ. 2009. № 5. С. 28–30.
2. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио- и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка // Науковедение: интернет-журнал. 2014. № 3. С. 3.
3. Подкаст [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3 (дата обращения: 27.11.2016).
4. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 130.
5. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. 2003. № 1.
6. Щеглова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4. С.105.
7. Anglophenia [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/user/AnglopheniaTV (дата обращения: 26.11.2016).
8. Betteratenglish [Электронный ресурс]. URL: http://www.betteratenglish.com/about-better-at-english (дата обращения: 27.11.2016).

Д.О. Крейберг

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Статья посвящена такому набирающему популярность явлению, как геймификация, ее распространению и влиянию на мотивацию к изучению иностранных языков. Дается классификация некоторых игровых жанров, а также описывается проект марафона-погружения в языковую среду посредством использования видеоигр.
Ключевые слова: *геймификация, видеоигры, мотивация, иноязычное образование.*

D.O. Kreyberg

MOTIVATING TEENAGE ENGLISH LEARNERS VIA GAMING

The paper concentrates on increasingly popular phenomenon of gamification, its spread and influence on motivation to learn foreign languages. The article also offers a classification of game genres and describes the immersion-marathon project based on the use of video games.
Keywords: *gamification, video games, motivation, foreign language education.*

Видеоигры миновали стадию негативного отношения общественности относительно недавно. В наши дни видеоигры не являются нормой лишь для самой консервативной публики. На мировом уровне же тенденция повсеместной геймизации, ее проникновение во все сферы жизни очевидны. Сейчас гейминг не является только лишь развлечением и эскапизмом, в современном обществе геймизации подверглась сфера бизнеса, саморазвития и также образования.

Идея использования игровых технологий на уроках не нова. Игры в обучении иностранному языку способствуют созданию коммуникативных ситуаций, делают процесс обучения ярким, облегчают процесс изучения, делая его интересным. Игры помогают самовыражаться, принимать решения, творить, перевоплощаться. Игры сближают участ-

ников процесса. Эволюция игр претерпела значительные изменения за последний век. И если раньше для ролевой игры на уроке было необходимо немного воображения, то сейчас мы имеем неограниченный доступ к ресурсам, которые предлагают нам новые технологии. Возможность погружаться в другие миры, исследовать новые галактики, примерить на себя любую роль и прожить десятки жизней – интереснейшие возможности, которые, к сожалению, еще не все умеют применять в различных сферах деятельности. Однако сейчас все чаще можно услышать о термине «геймификация», что знаменует коренной пересмотр ситуации.

Геймизация, или геймификация, – применение подходов, характерных для игр, в неигровых процессах с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг [Popkin, 2010].

Сейчас вопрос геймификации остро актуален на Западе. Существует даже своя Википедия, посвященная этой теме, – Gamification Wikipedia, которая включает более семисот статей по теме. На канале TED можно найти десятки авторов, поднимающих этот вопрос и предлагающих различные идеи. Эли Кар-Челмен рассказывает о вовлечении в процесс обучения посредством видеоигр [Кар-Челмен, 2010]. Еще один участник TED-конференций Ю-кай Чоу является предпринимателем и пионером геймификации. Еще на заре развития игровой индустрии он осознал, что игры, несмотря на свой вдохновляющий потенциал, не были продуктивны. Он стал одержим идеей использования потенциала игровых миров для других сфер жизни. В 2012 году он опубликовал свою работу Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards, которая впоследствии была переведена на девять языков. В книге описывается, как технологии гейминга могут быть использованы в будущем, чтобы сделать мир луч-

ше. В интервью 2013 года он говорит следующее: «Здесь (*в геймизации*) важно не столько образование, сколько умение комбинировать мотивацию и вовлечение, создавая в результате хороший продукт с дружественным пользователю интерфейсом. Я уверен, что у людей, которые большую часть жизни провели, играя в компьютерные игры, гораздо больше шансов стать хорошим специалистом в области геймификации. Игры приносят радость не только потому, что в них задействованы поверхностные игровые механики, а потому что они работают с нашими глубинными потребностями… В общем, игровые механики применимы в любых проектах, имеющих дело с человеческой мотивацией. Делая рабочий процесс и поиск информации источником удовольствия, ты помогаешь людям, выполняющим свою работу, чувствовать себя хорошо» [Цит. по: Митева, 2013].

Вдохновляющие идеи основоположников геймификации способствовали распространению этой мысли в образовании в целом и в иноязычном образовании в частности. В процессе обучения используются как специально созданные игры, так и такие элементы игры, как выбор персонажа, соревновательность и движение по уровням, и, конечно, сами существующие видеоигры. Многообразие видеоигр – еще один положительный момент. В виртуальном мире каждый может найти что-либо, соответствующее его вкусу.

Рассмотрим некоторые жанры видеоигр, которые не только способствуют погружению в игровую среду, но и делают возможным языковое погружение. CRPG (англ. Computer Role-Playing Game), или RPG, – жанр, который породили настольные игры. Их главное преимущество – возможность примерить на себя роль любого персонажа и окунуться в другую реальность. Видеоигры реализуют эту возможность сполна, предлагая антураж, историю и продуманные миры. Пространство, в котором происходит действие

и разворачивается история персонажа, именуется сеттингом (от англ. setting – обстановка, помещение, установка, оправа) или лором (англ. lore – история вселенной). Игрок создает персонаж (Neverwinter Nights, серия The Elder Scrolls) (или играет по умолчанию за героя, предложенного разработчиками, как, например, в Gothic), выполняет квесты, зарабатывает достижения и совершенствует свои навыки. CRPG дают возможность постоянного взаимодействия с другими персонажами сеттинга – сложные диалоги, выбор, развитие отношений. Определенная свобода действий дает игроку возможность прожить не одну жизнь, а несколько [Stern, 2011; Thiboust, 2013]. С психологической точки зрения это является эскапизмом, но эскапизм здесь положительный, так как пробуждает интерес не только к механике игрового процесса, но и ко всему сопутствующему. Если игра посвящена Древнему миру, имеет мрачный средневековый сеттинг, игрок приобретает мотивацию к изучению истории, быту и культуре. Фэнтезийный сеттинг мотивирует к исследованию мифологии разных стран. Элементы данного жанра можно встретить также в шутерах, симуляторах, стелсах, слэшерах и многих других жанрах видеоиграх [Деникин, 2013].

Еще один жанр, обладающий значительным образовательным потенциалом, – стратегическая игра. Стратегическая игра – игра, в которой конечная цель достигается благодаря успешному планированию и продумыванию действий наперед. Игроку предстоит управлять ресурсами, руководить «юнитами» (боевыми или рабочими единицами) в постоянно меняющихся условиях. Такие игры также обладают интересными сеттингами, развивают стратегическое мышление и экономические навыки. Часто несут в себе кладезь знаний о культуре и истории (серия Civilization) либо насыщены удивительными персонажами и бестиарием (Heroes of Might and Magic, Disciples) [Яблоков, 2007].

Игры не всегда локализированы, либо локализация не качественна (один из самых ярких примеров – Mass Effect, при переключении на русский язык теряются красота и атмосфера оригинальной «озвучки»), что побуждает игроков проходить игры в оригинале, не используя даже субтитры.

Игры обладают в достаточной мере всеми аспектами, необходимыми для побуждения в человеке мотивации к погружению и изучению чего-либо. Такие аспекты геймизации, как динамика (использование сценариев, требующих внимания пользователя и реакции в реальном времени), механика (виртуальные награды, статусы, очки, виртуальные товары), эстетика и социальное взаимодействие, гарантируют вовлеченность в игровой процесс в той мере, в которой это подразумевает игровой жанр.

Идеи геймизации легли в основу разрабатываемого нами в рамках магистерской диссертации проекта интерактивного марафона по видеоигре. Проект перекликается с набирающими популярность марафонами по литературным произведениям и сериалам, но в игре еще больше интерактивности, это настоящая охота за сокровищами.

Суть марафона заключается в том, что игроку (который обязательно проходит игру на английском языке) приходят на почту языковые задания, такие как: найти слово, имеющее определенное значение (с указанием локации в игре), найти фразу, фразеологизм, сленгизм. Выполнив одно задание и выслав его на почту преподавателю, игрок получает следующие задания. В игре задействованы все ключевые методы познания, а исследование мира вкупе с изучением иностранного языка – интересный опыт. Данный марафон предназначен для учащихся 6–9 классов, что полностью соответствует значительным увлечения видеоиграми в данном возрасте.

Представляется, что подобный проект будет способствовать созданию сообщества для учеников одного класса, покажет возможность практического применения языка (реальное общение на языке не всегда возможно и сложноконтролируемо), а главное, послужит способом повышения мотивации к освоению иностранного языка.

Библиографический список

1. Деникин А.А. Могут ли игры быть искусством? // Международный журнал исследований культуры. 2013. № 2 (11). М.: Эйдос, 2013. С. 90–96.
2. Кар-Челмен Э. Игры для вовлечения мальчиков в учебу / TED. 2010 [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/ali_carr_chellman_gaming_to_re_engage_boys_in_learning?language=ru (дата обращения: 19.12.2016).
3. Митева Ц. Игры работают с глубинными потребностями человека // Московские новости 13.03.2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.mn.ru/business_it/86114 (дата обращения: 19.12.2016).
4. Яблоков К.М. Исторические компьютерные игры как способ моделирования исторической информации // История и математика: анализ и моделирование социально-исторических процессов / ред. С.Ю. Малков, Л.Е. Гринин, А.В. Коротаев. 2007. С. 170–204.
5. Popkin H. FarmVille invades the real world / NBCNews.com 6.01.2010. [Electronic Resource]. URL: http://www.nbcnews.com/id/37451547/ns/technology_and_science-tech_and_gadgets/t/farmville-invades-real-world/#.WFeMVNKLRdg (дата обращения: 19.12.2016).
6. Stern C. What makes an RPG an RPG: a universal definition / Sinister Design 2.03.2011 [Electronic Resource]. URL:http://sinisterdesign.net/what-makes-an-rpg-an-rpg-a-universal-definition/ (дата обращения: 19.12.2016).
7. Thiboust J. Focusing Creativity: RPG Genres. Gamasutra 24.01.2013. [Electronic Resource]. URL: http://www.gamasutra.com/view/feature/185353/focusing_creativity_rpg_genres.php (дата обращения: 19.12.2016).

О.А. Крупина

ВЫРАЖЕНИЕ ОТРИЦАНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ ЯПОНЦЕВ

В статье рассматривается понятие коммуникативного поведения как составной части социокультурной компетенции. В работе представлены особенности выражения отрицания в японской лингвокультуре и ошибки обучающихся, связанные с незнанием специфики японского коммуникативного поведения.

Ключевые слова: *коммуникативное поведение, японская лингвокультура, культурная интерференция, коммуникативная грамотность, отрицание, социокультурная компетенция.*

O.A. Krupina

EXPRESSION OF NEGATION IN JAPANESE COMMUNICATIVE BEHAVIOUR

The paper explores communicative behaviour of the Japanese with a special focus on linguistic expression of negation. It is stated that communicative behaviour is the main component of sociocultural competence.

Keywords: *communicative behavior, japanese linguoculture, cultural interference, communicative competence, negation, sociocultural competence.*

Компетентностный подход, провозглашенный в современном иноязычном образования, определяет цель последнего как формирование способности и готовности осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Знание языка в его виртуальной форме существования как системы знаков, описанной в словарях и справочниках, не готовит к непосредственной встречи с иной культурой. По этой причине понятие коммуникативной компетенции было дополнено обязательным социокультурным компонентом, который означает способность и готовность применять комплекс социокультурных знаний о национальной специфике своей страны и страны изучаемого языка [Конистерова, 2014]. Социокультурная компетенция определяется через ряд составляющих, а именно: знание о другой культуре,

отношение к ней и владение основами коммуникативного поведения [Муравьева, 2011]. Владение эффективными стереотипами общения, соответствующими ситуации, штампами, коммуникативными стереотипами, стратегиями и тактиками общения определяется как коммуникативная грамотность [Стернин, 2012]. Ее отсутствие может привести к серьезным коммуникативным неудачам во время общения с представителями иной культуры.

Особенно важным представляется знание специфики коммуникативного поведения в случае овладения японским языком, так как коммуникативное сознание жителей этой страны значительно отличается от европейского. Одной из значительных трудностей при встрече с носителем языка является интерпретация и выражение отрицания в японской лингвокультуре.

Согласно О.П. Фроловой, «…у японцев четкое “нет” уместно лишь в кругу родственников и близких знакомых. Русскому “нет” в японском соответствует “ийэ”, и японцы стараются обходить это слово. Вместо “ийэ” применяются различные обороты речи. Обычно они стараются сказать так, чтобы не было понятно, означает ли это “да” или “нет”. Японцы вводят в речь “мягкие» обороты-отрицания. Молчание также может быть истолковано как “нет”. Вместо отрицательного ответа, или чтобы не сказать “нет”, нередко говорят “кангаэтэ окимас” – “надо подумать”» [Фролова, 1997].

Другими вежливыми проявлениями отказа могут служить следующие фразы.

Тетто – дословно означает «немного». Однако если собеседник-японец сказал данное слово, то в большинстве случаев не следует ждать окончания предложения. Здесь «тетто» будет означать «[я] немного [затрудняюсь выполнить Вашу просьбу]».

Най хадзу га най – «это не означает, что не…». Важно помнить, что, несмотря на двойное отрицание (что во многих

языках дает положительное утверждение), японцы используют данную фразу при отказе: «это не означает, что я не смогу выполнить Вашу просьбу, но все же обратитесь еще к кому-либо на всякий случай».

Моси… / глагол + «тара» – «если…». Такую конструкцию употребляют для того, чтобы фактически согласиться с предложением собеседника, но встречно установить трудновыполнимые условия.

Таким образом, невозможно распознать японское «нет» без знания о том, что прямой отказ расценивается как грубость и неуважение к собеседнику. Причиной данного поведения является осознание того, что после общения у слушающего испортится настроение, а впечатление от встречи будет негативным.

Недостаточное знание культуры отрицания по-японски – наиболее распространенная ошибка начинающих изучать японский язык. Так, ученице на занятии был задан вопрос, нравится ли ей немецкий язык. Вопрос прозвучал в рамках темы «Страны и национальности». На что она ответила: «ииэ, со: дзя аримасэн», где «ииэ» – это строгое, категоричное «нет», а «со: дзя аримасэн» – не менее категоричное «это не так». Возможно, наиболее удачным ответом было бы упоминание о том, что каждый язык уникален и обладает своими характерными чертами, исходя из которых нельзя выделить какой-либо язык в качестве лучшего или худшего, а далее перевести разговор на другую тему.

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что слово «нет» практически не употребляется в переговорах. Даже если используется явный отказ, представители японской культуры выберут скорее отрицательную форму глагола (вторая основа и окончание -масэн), чем слово «нет»: симасу – «делать», симасэн – «не сделать»; хатаракимасу – «работать», «хатаракимасэн» – не работать и т.д.

Также выражение отказа можно заметить и на лексическом уровне (благодаря морфам «фу», «бу», «му», «ми» или «хи»): бенри – «удобно», фубенри – «не удобно»; канкей – «связь», муканкей – «без связи» и т.д. [Шнырко, 1995, с. 101]. Следовательно, и в случаях, когда говорящему по каким-либо причинам необходимо выразить открытое отрицание, оно смягчается специальными грамматическими конструкциями либо формами глаголов: *ватаси ва онгаку га ски дзя аримасэн* – «я не люблю музыку». *Ски* – «любить», *дзя аримасэн* – грамматическая конструкция отрицания сказанного ранее. *Аримасэн* (досл.) – не быть, не являться. Глагол «ненавидеть» избегается.

Особенности коммуникативного поведения японцев отражены, в частности, в некоторых крылатых выражениях. Так, самурай Набэсима Наосигэ утверждал: «Во всех делах в первую очередь думай о человеке». Народная пословица же гласит: «Раны от меча заживают, раны от языка остаются». Прямой отказ так или иначе заденет чувства собеседника, поэтому данные фразы не теряют своей актуальности и по сей день.

Что касается невербального поведения, то распознать отказ на данном уровне практически невозможно. В западных культурах принято считать, что если собеседник смотрит вам прямо в глаза, то он говорит правду. Тем не менее в японской культуре прямой взгляд – знак агрессии. Таким образом, прямой взгляд в рассматриваемой коммуникативной культуре считается неучтивым априори. Изучающему японский язык следует понимать, что если собеседник – носитель языка всегда смотрит в сторону, это не означает, что он хочет что-то скрыть: «Русские направленный в сторону взгляд воспринимают как стеснительность, неискренность, даже хитрость или вину. Это было бы справедливо, если бы так вел себя русский. Что чувствует японец, видя направленный на него взгляд? Страх. Такой взгляд характеризуется как агрессивность смотрящего» [Бойко, Эбисава, 1999, с. 147].

Если тема разговора совершенно неприемлема, «остра» (собеседник точно знает, что она вызовет негативные эмоции), японец предпочтет перевести разговор на другую, нейтральную тему.

С первого взгляда такая система «отрицаний без отказа» вызовет у изучающего язык значительные сложности. Чтобы у обучающегося не исчезла мотивация к дальнейшему постижению языка, следует напомнить, что представители японской коммуникативной культуры относятся снисходительно к иностранцам и стараются войти в их положение. К тому же при длительном общении необходимость в постоянных «этикетных» фразах исчезает.

Библиографический список

1. Бойко Н.Ю., Эбисава К. Некоторые особенности невербальных средств коммуникации на примере русского и японского языков // Известия Восточного института. 1999. № 4. С. 145–148.
2. Конистерова Е.А. Формирование социокультурной компетенции студентов на основе работы с иноязычными текстами культуроведческого содержания // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.А. Орлова. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 430–435.
3. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке об образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2011. Вып. № 9. С. 136–143.
4. Стернин И.А. Основы речевого воздействия: учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
5. Фролова О.П. Японский речевой этикет (лингвистический аспект). Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 1997. 44 с.
6. Шнырко А.А. Синтаксические особенности проявления категории отрицания в японском языке // Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета. 1995. № 2. С. 100–109.

М.В. Лепилова

ПОДКАСТИНГ КАК СРЕДСТВО МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена моделированию интерактивной коммуникации посредством подкастинга при обучении иностранному языку на продвинутом этапе. Утверждается, что использование подкастов на уроке иностранного языка способствует реализации принципов интерактивности, аутентичности, осознанного и активного обучения.
Ключевые слова: *подкастинг, коммуникативная ситуация, интерактивность, аудирование.*

M.V. Lepilova

PODCASTING AS MEANS OF SIMULATING INTERACTIVE COMMUNICATIVE SITUATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT ADVANCED LEVEL

The article discusses the problem of simulating interactive communication in teaching foreign languages at advanced level. It is stated that podcasting can help teachers organize learning process in accordance with the principles of interactivity, students' autonomy and use of authentic learning materials.
Keywords: *podcasting, communicative situation, interaction, listening.*

Стремительное развитие Интернета в XXI веке открывает новые перспективы для изучения языков. Они связаны с возможностью создавать продукты своей учебной деятельности и желанием продемонстрировать собственную продукцию на изучаемом иностранном языке в сети Интернет. Это обусловило огромную популярность интерактивных приложений и подкастов. Успех в обучении посредством коммуникации в Интернет-сети доказан многими исследованиями и опросами, которые подтверждают не только повышение уровня владения языком или развитие межкультурной компетенции учащихся, но и рост мотивации.

На сегодняшний день приоритет в обучении иностранным языкам отдается коммуникативности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и интерактивности. Использование интернет-технологий в обучении отвечает всем этим требованиям, не только помогает формировать навыки разговорной речи, но и способствует практическому применению полученных умений. Информационно-коммуникационные технологии как основной путь развития самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения становятся все более актуальными. Речь идет не только о простом включении технических средств в образовательный процесс, но также об использовании новых форм и методов преподавания, о новом подходе к процессу обучения, который декларирует активное познание, взаимодействие, осознанность, самоконтроль, самореализацию и творчество.

Цель данной статьи – осветить вопросы интеграции подкастинга в процесс обучения английскому языку на продвинутом этапе, рассмотрев его образовательный потенциал в аспекте основных идей и принципов концепции коммуникативности.Особенность обучения на продвинутом этапе заключается в том, что обучающиеся уже владеют значительным словарным запасом, имеют представление о грамматической структуре языка, способны использовать различные формы представления информации, осуществлять поисковое чтение, с разной степенью понимания воспринимать аутентичные аудиотексты. Продвинутый этап изучения языка предполагает способность осуществлять спонтанную коммуникацию в ситуативных диалогах бытового характера, беседовать по пройденному тексту в вопросно-ответной форме, выражать собственное мнение и аргументировать его. Все это говорит о том, что обучающиеся готовы к вербальному взаимодействию на иностранном языке.

Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием современных технологий, является создание взаимодействия на уроке, что является частью понятия *интерактивность*. При интерактивной организации образовательного процесса «ученик выступает в постоянно флуктирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом» [Селевко, 2006, с. 240]. Цифровые платформы и другие возможности виртуального пространства позволяют субъекту стать активным при производстве собственного продукта и включиться в интерактивное взаимодействие в ходе обмена информацией, ее потребления, анализа и комментирования. В этом состоит отличие понятия «интерактивность» от термина «коммуникативность», которое в большей степени подчеркивает развитие умений общаться и работать в группе. Ведущими инструментами интерактивного взаимодействия являются полилог, мыследеятельность, творчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, рефлексия и др. Интерактивная форма организации учебного процесса является главным условием эффективного изучения иностранного языка.

В контексте развитой инфраструктуры Интернета «интерактивность» можно рассматривать как способ саморазвития через Всемирную сеть. Также это возможность наблюдать и копировать использование языка, образцы поведения партнеров. Среди средств интерактивной коммуникации выделяют средства синхронной коммуникации (средства, позволяющие общаться в режиме реального времени) и средства асинхронной коммуникации (средства общения, позволяющие обмениваться информацией с временной задержкой) [Белая, Шульга, 2011]. К последним, наряду с голосовой почтой, чатами и форумом, относятся аудиоблоги и подкасты.

Подкасты – это аудиоблоги, выкладываемые в Интернете в виде выпусков, которые можно скачать и слушать в любое удобное время. Это отдельные файлы либо серия файлов, которая публикуется по одному адресу в сети Интернет. Слово *podcast* происходит от слов *iPod* (mp3-плэйер от фирмы «Apple») и *broadcast* (повсеместное вещание). Таким образом, термин *podcasting* приобрел такое значение, как «способ распространения звуковой или видеоинформации в Интернете». Подкастинг – это одновременное производство и предложение подкастов или видеокастов. Это удобная альтернатива радио или телевидению, поскольку не требует лицензирования частоты и доступен в любое время суток. На сегодняшний день свои подкасты предлагают радио и телекомпании, СМИ и международные языковые школы. Это можно назвать продуктами слияния радио и Интернета. Безусловно, данная технология открывает колоссальные возможности для всех желающих слушать аутентичную иностранную речь и совершенствовать свои языковые навыки.

Образовательный потенциал подкастов обусловлен техническими и дидактическими характеристиками этой технологии, такими как аутентичность, актуальность, медиакомпетентность, автономность, многоканальное восприятие, мобильность, многофункциональность, продуктивность и интерактивность [Титова, 2013].

Преподаватели иностранного языка, использующие аудиоблоги в процессе обучения, обычно говорят о двух способах применения подкастов: слушание информации и создание собственных продуктов на занятии или вне его.

Наиболее реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается развитие рецептивных аудиальных навыков. Подкасты дают возможность подойти к организации такого вида работы, как понимание речи на слух

по-новому. Тематика и объем подкастов разнообразны, поэтому могут быть использованы на разных ступенях изучения языков. В целом технология работы с подкастом совпадает с системой работы с аудиоприложением и имеет четкую структуру в действиях учителя и студентов («трехступенчатая модель обучения аудированию»): мотивация и снятие трудностей, введение в тему и прогнозирование, краткий инструктаж по выполнению задания; процесс восприятия и осмысления информации; упражнения, контролирующие понимание услышанного текста. Важным этапом является рефлексия после прослушивания. Цель прослушивания любого текста заключается не в простом контроле уровня сформированности навыка, а прежде всего, в получении новой, неизвестной информации как стимула для последующего общения, поиска или комментирования. Именно поэтому подкасты имеют значительный образовательный потенциал, так как являются способом самовыражения его создателей. Кроме того, количество подкастов, имеющихся в свободном доступе, позволяет найти аудио практически по любой теме. Однако при отборе содержания обучения необходимо учитывать тот факт, что в сети Интернет встречаются как профессионально созданные подкасты, так и любительские, более низкого качества. Наиболее эффективный способ найти необходимый подкаст – обратиться к подкастинговым базам, выбрать категорию и просмотреть список файлов, доступных к скачиванию. Для изучающих английский отправной точкой может стать сайт audioenglish.org.

В ходе обучения студентов продвинутого уровня преподаватель может предложить им самостоятельно выбрать отрывки на заданные темы для индивидуального прослушивания, осмысления, анализа и комментирования. С целью повышения автономности обучения учитель может дать задание на подбор аудиофайлов для своих однокласс-

ников. В этом случае решается задача по формированию учебно-познавательной компетентности. На этом этапе обучающиеся используют ресурсы аудиоблогов или подкаст-терминалов, а для создания упражнений – специальные генераторы и инструментальные программы (Hot Potatoes, Purpose Games), позволяющие создавать задания онлайн и в печатной версии.

Один из интереснейших вариантов использования технологии подкастинга – создание собственного подкаста. На этапе производства также используются интернет-ресурсы: чтобы с собственного компьютера отправить аудиоподкаст, необходимо интернет-соединение, микрофон, доступ к свободно предлагаемым программам для редактирования файла, как например, Audacity (https://sourceforge.net/projects/audacity/), при помощи которой запись совершается и конвертируется в MP3-формат. MP3-файл загружается на сервер, например *Podhost*, автоматически заносится в rss-канал и может быть использован потребителями. Публикация самостоятельно подготовленного подкаста возможна в собственном аудиоблоге (например, на сервере posterous.com) или на созданной преподавателем платформе.

Работа над подкастом, который затем может быть опубликован в собственном блоге, формирует представление о том, что язык является средством актуализации идей и обмена ими. Использование же иностранного языка увеличивает возможности информационного обмена и расширяет аудиторию слушателей. Таким образом, утверждается ценность не языка, а созданного на этом языке текста.

Таким образом, подкаст является средством обучения иностранному языку, которое дает возможности для решения комплексных задач: формирование слухопроизносительного навыка, поисковой информационной компетенции, цифровой компетенции по созданию собственного про-

дукта. Кроме того, подкастинг – средство повышения мотивации через осознание включенности в межличностное и межкультурное взаимодействие в сети с использованием не учебных, а аутентичных материалов.

Библиографический список

1. Белая А.Л., Шульга О.Н. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку // Женщина. Общество. Образование: материалы 13-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 дек. 2010 г. / Женский институт «Энвила». Минск, 2011. С. 284–286.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
3. Титова Ю.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Вузовская наука в современных условиях: сб. материалов 48-й Научно-технической конференции (27 января – 1 февраля 2014 г.): в 3 ч. Ульяновск: УлГТУ, 2013. Ч. 3. С. 57–60.

И.А. Майер, О.А. Кужакова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена теоретическим аспектам формирования поликультурной языковой личности на уроке иностранного языка на базе письменной речевой деятельности.

Ключевые слова: *поликультурная языковая личность, письменная речевая деятельность, межкультурная коммуникация.*

I.A. Mayer, O.A. Kuzhakova

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL LINGUISTIC IDENTITY WHILE TEACHING WRITING SKILLS

The article is devoted to the theoretical aspects of formation of multicultural linguistic identity in the foreign language classroom while teaching writing skills.

Keywords: *multicultural linguistic identity, writing skills, intercultural communication.*

В современный век глобализации в процессе тесного взаимоотношения языков и культур разных народов появляется проблема воспитания терпимости к чужим культурам, взаимоуважения, доброжелательного отношения друг к другу. Именно по этой причине проблемы межкультурной коммуникации находятся на особом месте при обучении иностранным языкам. Более того, при контакте с различными культурами появляется уникальная возможность повысить уровень развития собственной, происходит процесс перенимания опыта, порой даже традиций. Ориентирование на другие культуры помогает более критично относиться и к своей [Аменова, 2013].

Благодаря умению терпимо относиться к другим национальностям, их традициям и обычаям наше общество открывает все новые возможности, виды и формы общения. Такое отношение должно формироваться с малых лет, а именно в школе. По этой причине педагогическое общество обращает на данную проблему особое внимание и принимает активное участие в процессе ее разрешения. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку является формирование поликультурной языковой личности [Фомин, 2007].

Наиболее концептуально языковая личность представлена в трудах Ю.Н. Караулова: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов, 1987].

Но не каждая личность является языковой. Для того чтобы приблизиться к этому эталону, необходимо обладать рядом способностей, умений и готовностью к осуществле-

нию речевых поступков разной степени сложности. Данные поступки могут быть классифицированы по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) и по уровням языка (лексический, грамматический, фонетический).

Письменная деятельность является одной из основных. Она выдает оформленную мысль при помощи графических знаков. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Результатом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения [Рогова и др., 1991].

Письменная речевая деятельность не потеряла актуальности и в наши дни, когда распространены такие пути общения, как электронная почта, обмен сообщениями в сети Интернет, комментирование произошедших событий в социальных сетях. Эти пути общения успешно могут быть использованы и для эффективного обучения письменному высказыванию на уроках иностранного языка.

Для достижения больших результатов при обучении письму необходимо учитывать следующие факторы: правильное выделение цели обучения письму и письменной речи; рассмотрение роли письма в развитии других умений и их тесное взаимодействие, применение целесообразных упражнений, соответствующих этапу обучения и учитывающих возрастные особенности обучаемых.

Также письмо может играть вспомогательную роль при выработке грамматического навыка, во время выполнения письменных заданий, которые могут варьировать от простого списывания до заданий, которые требовали бы творческого подхода. Такая форма работы создает необходимые условия для запоминания. Для того чтобы запомнить большой объем лексического и грамматического ма-

териала, необходимо опираться на письменную основу. Без опоры на письмо учащимся трудно удержать в памяти новые языковые явления.

Письмо характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. Побудительно-мотивационная часть – обозначение мотива, который может выступить в виде желания войти в общение, передать необходимую информацию письменно. Отсюда следует, что у пишущего возникает замысел высказывания. Аналитико-синтетическая часть – непосредственно само формирование и реализация высказывания: происходит отбор нужных лексических единиц для составления текста, выделение главного смысла дальнейшего высказывания, которое должно быть логичным и грамотно структурированным. Исполнительная часть – фиксация продукта с помощью графических знаков – письменного текста. Такая форма работы – отличная возможность изложить свои мысли на иностранном языке [Рогова и др., 1991].

Письменная деятельность на иностранном языке сопряжена с определенными трудностями:

– постоянное расхождение между звуковым и графическим планами выражения мысли на иностранном языке;

– при сообщении в письменной форме высказывание должно быть конкретным и полным, максимально развернутым, чтобы выполнить коммуникативную функцию;

– отсутствие возможности выразительно интонировать свою речь требует более тщательного отбора синтаксических средств, а отсутствие возможности использовать мимику и жесты требует более строгого грамматического оформления письменной речи;

– формирование навыков в области графико-орфографической системы изучаемого языка, наличие та-

ких особенностей, как нечитаемые буквы, слова-омофоны, изменяемые формы грамматической орфографии, которые проявляются только на письме и не влекут за собой изменение звуковой формы слова.

Следует отметить, что обучение письменной речи неразрывно связано с обучением другим видам речевой деятельности. Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Обучение письменной деятельности на иностранном языке является мощным фактором личностного развития учащегося, знакомит с новыми культурами и их особенностями, учит уважительному отношению к окружающим. Благодаря использованию языка как средства познания чужой культуры становится легче воспринимать сложившиеся правила и традиции в собственной. Задача учителя – помочь учащимся усвоить эти правила поведения при помощи разных видов речевой деятельности, что будет способствовать развитию поликультурной языковой личности.

Библиографический список

1. Аменова К.С. Формирование языковой личности в условиях межкультурной коммуникации // Педагогика: традиции и инновации 2013. С. 19–20.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 200 с.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т. е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. С. 90–91.
4. Фомин М.М. Проблема формирования поликультурной языковой личности // Вестник ЯГУ. 2007. Т. 4. № 2. С. 16–25.

И.А. Майер, Е.А. Плаксина

РОЛЕВЫЕ И ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье описаны психолого-педагогические основы использования ролевых и деловых игр в образовательном процессе средней школы. Приведен анализ теоретических положений. Представлены данные об эффективности использования игрового метода в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: *игровой метод, ролевая игра, деловая игра, иноязычная коммуникативная компетенция, средний этап обучения иностранному языку, лексические единицы, речевые образцы.*

I.A. Mayer, E.A. Plaksina

ROLE-PLAY AND BUSINESS GAMES AS MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

The article describes psychological and pedagogical aspects of using the role-play method in teaching at secondary school level. It provides a literature review and presents the data that prove the efficiency of the method.

Keywords: *game method, role-playing game, business game, foreign language communicative competence, the middle stage of learning a foreign language, lexical units, speech patterns.*

Значительной проблемой на сегодняшний день является выбор такого средства обучения иностранному языку в школе, которое бы наиболее эффективно способствовало формированию иноязычной коммуникативной компетенции в единстве ее составляющих: лингвистической, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Учитывая, что коммуникативно-ориентированная направленность является на сегодняшний день определяющей в обучении иностранным языкам, становится очевидной необходимость использования активных средств на уроке.

По мнению исследователей, к таким средствам можно отнести ролевые и деловые игры [Вавилова, Панина, 2008; Жидкова и др., 2014; Панфилова, 2009; Утепкалиева, 2014]. Они наиболее эффективно позволяют достигнуть реализации модели иноязычного общения, максимально приближенной к реальной ситуации и могут удовлетворить практические потребности обучающихся.

Эффективность использования игрового метода на уроках иностранного языка рассмотрена и доказана нами в некоторых работах («К вопросу об использовании игрового метода в обучении иностранному языку в средней школе» [Майер, Агафонова, 2014]; «К проблеме развития лексической креативности на уроках иностранного языка» [Майер, Гринюк, 2014].

На уроке иностранного языка ученики находятся в условиях особенной социальной среды. Дети погружаются в учебный процесс, вступая во взаимоотношения друг с другом и учителем. Ролевое игровое обучение предполагает также решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью, карьерой, человеческими взаимоотношениями и личными трудностями.

На старшем этапе обучения у школьников появляется необходимость в профессиональном самоопределении. Старшеклассники осознанно подходят к выбору будущей профессии. «Именно профессиональная направленность всего процесса обучения на старшем этапе в средней школе позволяет среди множества игр выделить деловую игру» [Никулина, 2009, с. 172].

«Под деловой игрой понимается модель взаимодействия людей в процессе достижения целей экономического, политического или престижного характера» [Панфилова, 2009, с. 139]. Как и ролевая, деловая игра является формой человеческой деятельности, которая имитирует различ-

ные практические ситуации. В системе учебного процесса они выступают в качестве важных средств активизации. Как правило, в деловой игре, а также в ситуационно-ролевых играх применяется метод анализа конкретных ситуаций и игрового проектирования.

К характеристикам ролевой и деловой игры относят:

1) имитацию того или иного аспекта человеческой деятельности;

2) получение участниками разнообразных игровых и профессиональных ролей, которые определяют различие их интересов и побудительных стимулов в игре;

3) регламентацию систем правил, штрафов и поощрений;

4) преобразование пространственно-временных характеристик моделируемой деятельности.

Для реализации вышеперечисленных действий на всех этапах игры обеспечиваются объективные условия, и прежде всего с помощью таких элементов, как нормы и правила, система поощрения и наказания и система экспертного оценивания результатов и продвижения вперед.

Эффективным механизмом осуществления подобных целей может служить и обратная связь, процедура которой также предусматривается сценарием. Большое значение для активизации интереса учащихся имеют игровые цели, которые ставятся перед всеми играющими.

Однако исследователи отмечают, что «большинство деловых и ролевых игр носит условный характер, потому что… в школе присутствует необходимость их контроля и моделирования, проектирования решений и ответов, а также анализа. Основную сферу регулирования процесса игрового взаимодействия затрагивают такие компоненты, как: источники игры, содержание, состав и количество участников, временной регламент, правила, сценарий, обратная связь и вспомогательный материал» [Утепкалиева, 2014, с. 104].

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют три основных этапа реализации ролевой игры, которые, в свою очередь, включают в себя некоторые характеристики.

1. Подготовительный этап характеризуется предварительной работой учителя и учащихся. На данном этапе в действия учителя входят отбор темы и выделение проблемы; отбор и активизация лексических единиц и речевых образцов; уточнение параметров ситуации, которые заключаются в описании времени, места, количества участников, степени официальности; характеристик персонажей; речевые намерения: запрос информации, выражение согласия / несогласия, аргументация собственного мнения; подготовка атрибутивной составляющей: наглядные пособия, карточки; формулирование цели игры и ее конечного результата.

В подготовительную деятельность учащихся включают: поиск дополнительных данных по теме или изучение раздаточного материала; повторение необходимого лексического материала по теме.

2. Непосредственное проведение игры, куда также входит распределение ролей.

3. Контроль, который подразумевает под собой не только общее обсуждение, но и анализ ролевой игры [Гальскова, Гез, 2004].

В интересах исследования с целью доказательств эффективности использования игр для формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы нами было проведено небольшое исследование. Участниками нашего исследования были учащиеся 9 класса МАОУ «Гимназия № 6» города Красноярска. Нами были разработаны несколько ролевых и деловых и деловых игр, встроенных в содержание изучаемых тем в 9 классе. Приведем пример одной из них.

Сюжетно-ролевая игра под названием «Ein archetiktorischer Ausflug» находилась в рамках лексической темы «Zur

Geschichte des Wohnbaus» учебно-методического комплекта Mosaik Н.Д. Гальсковой.

Подготовка к ролевой игре проходила в несколько этапов, так как данная тема тесно связана не только с лингвокультороологической информацией, но и со специальными знаниями.

В первой части подготовительного этапа учащимся были предложены аутентичные тексты на иностранном языке, которые содержали в себе необходимые понятия, лексику и исторические данные. В связи с этим были изучены следующие лексические единицы и речевые образцы.

1. Die Romanik, die Gotik, die Renaissance, das Barock, das Rokoko, der Klassizismus.

2. Altertümlich, kriegerisch, spitz, prächtig.

3. An der Romanik ist/sind… kennzeichend.

4. Das Erkennungszeichen der Romanik ist/sind.

5. Im 11. Jahrhundert ist… aufgekommen.

6. Im Jahrhundert hat sich… ausgebreitet.

На протяжении нескольких уроков материал отрабатывался как индивидуально, так и в группах, таким образом, мы преодолевали скованность, сопротивление и психологический дискомфорт, которые поначалу наблюдались у участников исследования. Ниже приведены упражнения на закрепление вокабуляра.

1. Nennt die wichtigsten Merkmale der Baustile.

2. Was bedeuten diese Adjektive? Bildet Wortverbindungen mit diesen Adjektiven.

3. Was gehört zusammen? Bildet Beispiele.

4. Ergänzt die Wörter im Wortsalat in der richtigen Form.

Постановка проблемы является очень важной частью деятельности учителя на подготовительном этапе. В системе разработанных уроков проблема была поставлена следующим образом.

1. Soll man verschiedene Baustile und ihre wichtigsten Merkmale kennen?

2. Soll man die Namen der Architekten kennen?

3. Ist es interessant, etwas aus der Geschichte der Architektur zu erfahren?

Для выражения собственного мнения и позиции учащимся также были предложены следующие речевые образцы (табл. 1).

Таблица 1

Речевые образцы для выражения мнения, побуждения к высказыванию, рассуждения

Meinungsäußerung	Aufforderung zur Stellungnahme	Genauere Erklärung
Ich glaube/meine/denke/bin (fest) davon überzeugt, dass … Ich bin (auch) (nicht) der Meinung, dass… Meiner Meinung nach… Das stimmt schon/nicht, dass …	Nicht wahr? Was meint ihr dazu? Habe ich nicht Recht? Oder?	Ich habe die Erfahrung gemacht, dass… Dafür/ dagegen spricht… Das hängt damit zusammen, dass… Das sieht man daran, dass…

Заключительной частью подготовительного этапа явилось озвучивание основных параметров ситуации и целеполагание.

Lest Eeure Rollenkarte. Spielt den Dialog zusammen, lest ihn in der Klasse. Es ist wichtig alle Punkte zu besprechen und seine eigene Meinung zu äußern.

Этап непосредственного проведения игры начался с распределения ролей. Учащиеся работали в группах по 3–4 человека. Им были предложены действующие лица: туристы из различных городов Германии, которые, обладая фоновыми личными характеристиками, должны были представлять архитектуру своего города и задавать друг другу вопросы. В качестве модератора выступал экскурсовод – ученик с высоким уровнем владения языком и организованности, способный вовремя реагировать на изменение ситуации (табл. 2).

Таблица 2

Ролевые карты

die Rolle	Beschreibung
Der Führer	Sie sind Stadtführer. Sie sollen kurz den Touristen über Berlin erzählen, die Baukunst dieser Stadt beschreiben, Fragen an die Hörer stellen. Stellen Sie bitte auch den Architekten vor
Der Architekt	Sie sind der alte Architekt von Beruf. Sie waren ein Restaurator des Schlosses Bellevue in Berlin in 2005. Beschreiben Sie dieses Gebäude und erzählen über seine Baugeschichte. Sie finden es sehr schlecht, dass die Jugendlichen heute fast nichts über die Architektur kennen
Der Tourist	Sie sind ein junger Tourist. Hören Sie bitte dem Stadtführer und Architekten zu und fragen Sie ihn aus. Sie sollen die Meinung über die Architektur der Stadt äußern. Sie kennen sich schlecht in Architektur aus, aber Sie finden auch, dass heutzutage es nicht notwendig ist, denn man kann alles im Internet finden

Заключительный этап рефлексии проводился в формате традиционного самоанализа и самооценивания. Так как цель проигрывания ролей несла в меньшей степени проблемный характер, основная роль была отведена развитию коммуникативной компетенции, усвоению материала и знакомству с культурой страны изучаемого языка.

Таким образом, использование ролевой игры способствовало положительным изменениям в речи учащихся как в качественном отношении (разнообразие лексики, инициативность речевых партнеров, эмоциональность высказывания), так и в количественном (правильность речи, объем высказывания, темп речи), что свидетельствует об эффективности внедрения ролевой игры.

Подводя итог, хочется отметить, что использование игр обеспечивает также целый комплекс положительных мотивационных моментов, предоставляя учащимся возможность для осуществления коммуникации и способствуя тем самым развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Вавилова Л.Н., Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 2008. 176 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Academa, 2004. 336 с.
3. Жидкова О.Н, Зенина Л.В., Стрижова Е.В Опыт использования ролевых игр в процессе обучения иностранному языку // Науковедение: интернет-журнал. 2014. № 6 (25). С. 1–15.
4. Козлов С.В. Обучение иноязычной лексике учащихся старших классов на основе ролевых игр проблемной направленности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 3. С. 229–233.
5. Майер И.А., Агафонова А.И. К вопросу об использовании игрового метода в обучении иностранному языку в средней школе // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 16–17 декабря 2013 г. / отв. ред И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 104–111.
6. Майер И.А., Гринюк А.К. К проблеме развития лексической креативности на уроках иностранного языка // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 16–17 декабря 2013 г. / отв. ред И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 21–23.
7. Никулина Л.П. Организация деловой игры при обучению иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 171–176.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 192 с.

9. Утепкалиева А.Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 13 (342). С. 103–105.

И.А. Майер, И.Г. Яметова

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка в услових модернизации образовательного процесса в высшей школе.
Ключевые слова: *цели современного образования, профессиональные компетенции, коммуникативная компетенция, педагогическое образование, новые образовательные стандарты.*

I.A. Mayer, I.G.Yametova

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS

The article considers the problem of developing communicative competence of future foreign language teachers in the conditions of higher education modernization.
Keywords*: aims of modern education, professional competence, communicative competence, teacher education, new educational standards.*

Актуальность данного исследования обусловлена переходом всей системы высшего педагогического образования на новые образовательные стандарты в сфере подготовки будущих преподавателей иностранного языка средней школы.

Возникает определенное противоречие между новыми требованиями, предъявляемыми государством и обществом к уровню коммуникативной компетенции современного учителя иностранного языка, и системой его профессиональной подготовки в вузе.

Коммуникативная культура педагога является одним из важнейших компонентов профессиональной культуры [Зимняя, 1991; Маслыко и др., 1997].

Как отмечается многими исследователями, самыми важными задачами, которые ставит перед собой высшее профессиональное образование, является становление культуры, образованности и профессионализма человека по завершении им высшего профессионального образования. Коммуникативная культура, являясь, с одной стороны, проявлением общей культуры человека, с другой – может рассматриваться как составляющая его профессионализма, профессиональной культуры [Климов, 2005].

Е.А. Маслыко, анализируя деятельность учителя иностранного языка, отмечает, что в педагогическом общении реализуется:

1) контакт с классом и отдельными учащимися;

2) создание образцов иноязычной речи в условиях обучения речевой деятельности;

3) постоянное подкрепление обучения собственным примером – образцом иноязычного речевого поведения в ходе выполнения учащимися различных учебных заданий;

4) управление иноязычным общением учащихся в ходе специальных форм учебной работы – ролевой игры, дискуссии, этюдов и т.п.;

5) организация и поддержание общения в связи с реальной деятельностью учащихся в так называемых педагогических ситуациях [Маслыко и др., 1997].

Во всех этих действиях реализуется коммуникативная компетенция учителя.

Согласно программе развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы существовали следующие параметры и критерии оценки коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка [О программе развития…].

Так, начинающий педагог должен владеть лексикой классного обихода, он в состоянии проводить весь урок на иностранном языке, в случае необходимости подключая родной язык для решения различных образовательных задач; он достаточно хорошо владеет профессиональной терминологией на родном языке и может принимать участие в профессиональном общении [Там же].

Преподаватель более высокой категории должен обеспечивать мониторинг всего учебного процесса на иностранном языке практически в любой аудитории, адаптируя свою речь к реальной ситуации учебного общения, легко обсуждать профессиональные проблемы на родном языке, при необходимости может вести профессиональное общение без серьезных затруднений и на иностранном языке [Там же].

Преподаватель высшей категории должен проявлять прекрасные билингвальные профессиональные умения: может с легкостью общаться на профессиональные темы на родном и иностранном языках, при необходимости выступать в роли переводчика на профессиональных международных встречах, знать социокультурные особенности употребления профессиональной терминологии на родном и иностранном языках; владеет технологиями активного вовлечения учащихся в процесс иноязычного общения [Там же].

Как же эти требования реализованы в новых стандартах обучения будущих учителей иностранного языка (уровень бакалавриата)?

Рассмотрев федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата) можно заметить, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обла-

дать следующими общекультурными компетенциями (ОК), в которых отражена и коммуникативная.

Выпускник должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5).

Проанализировав учебный план по программе бакалавриата по направлению Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки – немецкий и английский языки) на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева, можно сделать вывод, что студенты перед практикой проходят полное обучение по дисциплинам, которые соответствуют представленным выше компетенциям.

Так, при освоении ОК-4 студентами изучаются следующие дисциплины: практикум по основам языковой компетенции; практический курс немецкого / английского языка; основы теории английского / немецкого языка; введение в языкознание; основы письменной коммуникации на немецком языке; практикум по письменной речи на немецком языке; нормы русского языка; ономастика немецкого / английского языка; теоретическая фонетика английского языка; стилистика немецкого / английского языка; лексикология немецкого / английского языка; лингвистика текста; лингвокультурология; сравнительная типология (английский язык); теория перевода немецкого / английского языка; обучение видам речевой деятельности в интеракции: упражнения и задания; практико-ориентированные исследовательские проекты в учебной и обучающей деятельности.

При освоении ОК-5 студентами изучаются такие дисциплины: философия; социология; культурология; психология; методика обучения и воспитания (иностранные языки); педагогика досуга; геополитика; мировая художественная

культура; нормы русского языка; коммерческая корреспонденция на немецком языке; деловой немецкий язык; профессиональные векторы деятельности учителя иностранного языка; производственная практика; педагогическая практика (8–10 семестр).

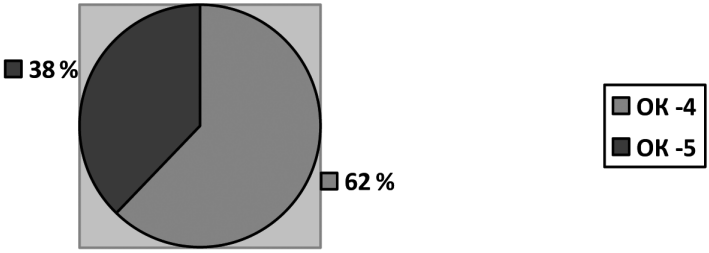

Рис. 1. Распределение дисциплин учебного плана по компетенциям с коммуникативной составляющей

Исходя из этой информации, можно увидеть, что дисциплин, которые помогают формировать способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия значительно больше изучается студентами на протяжении всего обучения, до прохождения практики.

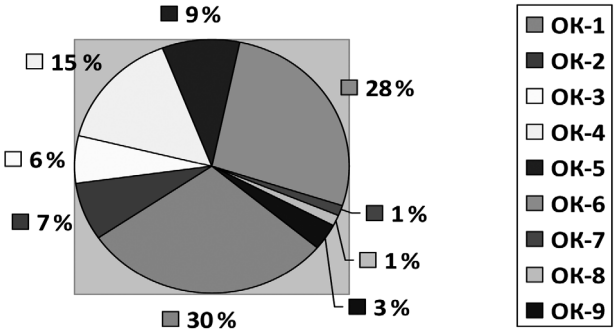

Рис. 2. Распределение дисциплин учебного плана по общекультурным компетенциям

Если проанализировать все дисциплины в рабочем плане, которые отвечают за формирование общекультурной компетенции, то можно сделать следующие выводы.

1. Больше всего дисциплин направлено на развитие ОК-1 (способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения). На формирование этой компетенции направлено 44 дисциплины. Далее идет формирование ОК-6 (способность к самоорганизации и самообразованию). На формирование данной компетенции направлено 40 дисциплин. Меньше всего уделяется внимания по количеству дисциплин формированию ОК-7 и ОК-8 (способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности; готовность поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность).

2. Из диаграммы (рис. 2) видно, что дисциплины, направленные на формирование коммуникативной компетенции (ОК-4, ОК-5), занимают 15 и 7 % соответственно от общего количества дисциплин.

Из проведенного анализа стандарата и учебного плана можно сделать следующий вывод.

На формирование коммуникативной компетенции в сумме отводится 22 % дисциплин от общего количества отвечающих за формирование общекультурных компетенций, что является явно недостаточным с учетом специфики деятельности учителя иностранного языка и значения коммуникативной компетенции в его деятельности.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005.

3. Маслыко Е.А., Бабинская П. К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Вышэйшая школа, 1997. 522 с.
4. О программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001 – 2010 годы [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_01/1818.html (дата обращения: 18.11.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата).

Ю.В. Мартынова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОмГПУ

В эпоху информационных технологий актуальным становится в образовательном процессе в общем и при обучении иностранным языкам в частности применение различных мультимедийных средств, способствующих улучшению качества обучения. Одним из таких средств являются мультимедийные проекты. В ОмГПУ при изучении иностранного языка использование мультимедийных проектов является неотъемлемой частью процесса обучения, т.к. позволяет раскрыть творческий потенциал студентов и развить специальные профессиональные компетенции.
Ключевые слова: *мультимедийный проект, информационные коммуникационные технологии, иностранный язык, мультимедийные средства обучения.*

Yu.V. Martynova

MULTIMEDIA PROJECTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT OMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the era of communication technologies the importance of multimedia tools which improve the results of learning can't be overestimated. This paper explores multimedia projects as one of such means. Multimedia projects are used at Omsk State Pedagogical University as an essential component in the study of foreign languages as they reveal creative potential of students and help to develop special professional competencies.
Keywords: *multimedia projects, communication technologies, foreign language, multimedia means of training.*

На современном этапе развитие общества происходит в рамках информатизации, которая ведет к использованию информационных технологий в большинстве сфер человеческой деятельности, и в частности в сфере образования. Образование проецирует будущее нашего общества, обеспечивая всеми необходимыми компетенциями его членов и в конечном итоге формирует социальный, экономический, культурный потенциал общества. Применение информационных коммуникационных технологий в процессе обучения позволяет решить очень важные задачи модернизации образования:

– улучшить качество обучения;

– сделать образование более доступным для обучающихся;

– обеспечить творческое овладение учащимися изучаемого предмета;

– открыть новые возможности при организации процесса обучения и т.д.

Возможности информационных коммуникационных технологий могут быть использованы при изучении любой теоретической или практической дисциплины. На наш взгляд, при организации процесса обучения иностранному языку необходимо учитывать эти возможности, поскольку иностранный язык – это дисциплина, имеющая свои специфические особенности. Одна из наиболее важных особенностей состоит в том, что при изучении иностранного языка необходимо создавать для учащихся искусственную языковую среду, которая дает возможность использовать различные информационные коммуникационные технологии (ИКТ).

Говоря об использовании ИКТ в образовательном процессе, мы считаем целесообразным уделить особое внимание мультимедийным средствам, поскольку данные средства обучения являются неотъемлемой составляющей компьютерных технологий, используемых при изучении иностранного языка.

Применение мультимедийных средств в процессе обучения иностранному языку является на сегодняшний день достаточно актуальным направлением в методике, которое требует новых творческих подходов и нестандартных решений.

Проблемами использования мультимедийных средств на занятиях по иностранному языку занимались такие ученые, как: С.В. Бондаренко, Н.Д. Коваленко, М.Ю. Бухарина, Л.П. Владимирова, Б.С. Гершунский, Н.Л. Грейдина, З.Х. Миракян, Е.И. Дмитриева, М.К. Захарова, Т.В. Карамышева и другие.

В педагогической литературе существует множество определений понятия «средства мультимедиа». Почти все они сводятся к тому, что мультимедиа должны включать в себя текстовую, графическую, анимационную, видео- и звуковую информацию, допускающую различные способы представления.

Мы, в свою очередь, придерживаемся определения А.Н. Некрасовой, Н.М. Семчук, которые понимают под мультимедийными средствами информационные технологии, использующие различные программные и технические средства для наиболее эффективного воздействия на обучаемого, который одновременно является и читателем, и слушателем, и зрителем [Некрасова, Семчук, 2012].

Рассматривая различные классификации средств мультимедиа, мы пришли к выводу, что к таким средствам можно отнести практически любые средства, способные привнести в образовательный процесс информацию разных видов. В качестве мультимедиа во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовании, широко используются: средства для записи и воспроизведения звука (электрофоны, магнитофоны, CD-проигрыватели); системы и средства телефонной, телеграфной и радиосвязи (телефонные аппараты, факсимильные аппараты, телетайпы, телефонные станции, системы радиосвязи); системы и средства телевидения, радиовещания (теле- и радиоприемники, учебное телевиде-

ние и радио, DVD-проигрыватели); оптическая и проекционная кино- и фотоаппаратура (фотоаппараты, кинокамеры, диапроекторы, кинопроекторы, эпидиаскопы); полиграфическая, копировальная, множительная и другая техника, предназначенная для документирования и размножения информации (ротапринты, ксероксы, ризографы, системы микрофильмирования); компьютерные средства, обеспечивающие возможность электронного представления, обработки и хранения информации (компьютеры, принтеры, сканеры, графопостроители), телекоммуникационные системы, обеспечивающие передачу информации по каналам связи (модемы, сети проводных, спутниковых, оптоволоконных, радиорелейных и других видов каналов связи, предназначенных для передачи информации) [Там же].

Из этого множества мультимедийных средств в Омском государственном педагогическом университете на факультете иностранных языков в процессе обучения задействованы в основном только компьютерные средства (компьютеры, принтеры, сканеры, доска SMART Board), телекоммуникационные системы (Интернет), оптическая и проекционная фотоаппаратура (фотоаппараты, проекторы), учебное телевидение, магнитофоны и CD-проигрыватели практически не применяются в образовательном процессе.

Мультимедийные средства, используемые в ОмГПУ, позволяют достаточно эффективно организовать самостоятельную работу студентов посредством разработки с помощью мультимедиа-средств мультимедийных проектов в процессе обучения иностранным языкам. Разработка собственных мультимедийных проектов дает студентам возможность преобразовать традиционный процесс обучения в развивающий и творческий.

Разработка мультимедийного проекта в вузе должна быть направлена на решение информационных, практических, исследовательских проблем. Работа над проектом – это

не что иное, как разрешение поставленной проблемы. Преподаватель, курирующий работу студентов над мультимедийным проектом, совместно с учащимися должен выявить наиболее интересную и общественно значимую проблему.

На первом этапе реализации проекта должно осуществляться планирование действий по решению поставленной проблемы, а также необходимо определить, что будет представлять собой продукт, и выбрать тип презентации данного продукта.

Второй этап разработки мультимедийного проекта предполагает определение целей и задач проекта. Третий этап состоит в изучении и анализе необходимой информации. Ядром проекта является исследовательская работа учащихся. Отличительная черта проекта – поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена, представлена участниками проектной группы. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта является продукт, который разработали участники проектной группы для разрешения поставленной проблемы. На завершающем этапе проводится презентация выполненной работы. Каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт. Мультимедийные проекты разрабатываются в различных предметах. На наш взгляд, применение мультимедийных проектов при изучении иностранного языка является в современных социальных условиях необходимостью, поскольку, кроме повышения мотивации у студентов, такой вид работы позволяет развивать основные компетенции в области иностранного языка, что является целью обучения иностранным языкам в вузе [Некрасова, Семчук, 2012].

В работе мы считаем целесообразным представить результаты работы по созданию мультимедийного проекта, разработанного студентами ОмГПУ, обучающимися на факультете иностранных языков и филологическом факультете в рамках изучения дисциплины «Лексикология». В ходе изу-

чения данного курса студентами был разработан межфакультетский мультимедийный проект на тему «Неделя словарей».

В начале работы над мультимедийным проектом по заявленной теме студентам четвертого курса факультета иностранных языков и филологического факультета было предложено выбрать рабочую группу, которая будет заниматься разработкой проекта и представит результат работы от своего факультета или отделения. Таким образом, было создано пять рабочих групп: студенты китайского, немецкого, английского и французского отделений факультета иностранных языков, а также группа студентов – представителей филологического факультета ОмГПУ. В каждую рабочую группу входило десять студентов. Были определены проблема проекта, цели, задачи, сформулирована гипотеза решения проблемы. К каждой группе был «прикреплен» преподаватель, курирующий работу студентов. Они могли в ходе работы над проектом обратиться к нему за помощью и необходимыми разъяснениями. Преподаватели, осуществляющие поддержку студентов, имеют знания не только в области иностранного или русского языка, но и в области информационных технологий.

На начальном этапе студентам необходимо было собрать основную информацию по теме. В ходе поиска информации студенты прибегали к помощи информационных технологий: работали с удаленными базами данных, осуществляли поиск информации по ключевым словам, запрашивали информацию у партнеров по проекту и у иностранных коллег, общаясь с ними через Skype и т.д.

После того как необходимый материал был собран и проанализирован, студенты перешли к оформлению результатов и подготовке к защите своего мультимедийного проекта.

На заключительном этапе студентам было предложено представить результат работы в виде мультимедийной презентации. Презентация была создана каждой группой на изучаемом иностранном и русском языках. Таким образом, по-

лучилось пять мультимедийных презентаций, каждая из которых была уникальна и представляла научный интерес. На достаточно высоком уровне был выполнен проект в программе «POWER POINT» студентами французского отделения. Была создана мультимедийная презентация с показом не только современных словарей французского языка, но и тех словарей, которые впервые были зарегистрированы в лексикографической науке. Также ребята представили наиболее удобные в пользовании Интернет-словари и показали алгоритм работы с ними. Презентация была выполнена в виде слайдов, для каждого слайда был записан звуковой ряд, вставленный в работу. Авторы проекта самостоятельно озвучивали каждый слайд, поэтому презентация не содержала текста. Такая презентация напоминала видеоролик и очень заинтересовала студентов, которые являлись зрителями на данном мероприятии.

Также высокую оценку получили студенты филологического факультета ОмГПУ, которые представили свой мультимедийный проект в виде веб-квеста. Разработанный веб-квест содержал информацию о русских словарях различных типов, а также разработчики предложили желающим ознакомиться с заданиями, представленными в веб-квесте.

Анализируя результаты работы студентов по созданию мультимедийных проектов, необходимо отметить, что все участники были заинтересованы в высоком качестве проекта, поэтому они достаточно серьезно отнеслись к работе на каждом этапе проекта.

Проведенная работа позволяет утверждать, что мультимедийный проект в ходе обучения способствует развитию у студентов:

– лингвистической, прагматической, стратегической, речемыслительной, социальной и других ключевых компетенций, входящих в состав специальных профессиональных компетенций;

– умений самостоятельно конструировать свои знания;

– умений ориентироваться в информационном пространстве;

– критического и творческого мышления.

Отсюда следует, что мультимедийные средства обучения являются полезной и плодотворной образовательной технологией благодаря интерактивности, гибкости и интеграции наглядной информации, возможности учитывать индивидуальные особенности обучаемых, что способствует повышению их мотивации в работе с мультимедийными проектами. Мультимедийные проекты, выполненные обучающимися под руководством преподавателя, курирующего их работу, могут использоваться на занятиях в качестве демонстрационного материала.

Разработанные студентами мультимедийные проекты были выставлены на сайте образовательного портала ОмГПУ. Продуктом такого проекта может воспользоваться как преподаватель, так и студент. Ценность данных презентаций состоит в том, что материал в них дается студентам компактно, в нужной последовательности, направлен на достижение целей и задач конкретного занятия. Кроме того, материал презентации четко рассчитан по времени, с информативной и лексической точек зрения максимально соответствует теме урока.

Таким образом, проведенная работа по использованию мультимедийных проектов при изучении иностранного языка в ОмГПУ дает основания утверждать, что данный метод является одним из наиболее перспективных педагогических технологий, который позволяет раскрыть наиболее полно творческие способности обучающихся, умение ориентироваться в огромном море информации, акцентируя внимание на главном, способствует формированию специальных профессиональных компетенций. Метод проектов требует высокой квалификации преподавателя, курирующего работу студентов, в области иностранного языка и информатики, творческого подхода к работе над проектами, ор-

ганизаторских способностей. Итак, работая с мультимедиа-инструментарием, студенты получают в распоряжение богатейший арсенал для самовыражения изучаемого материала. Мультимедиа реализует более творческий подход к процессу усвоения и представления знаний.

Библиографический список

1. Некрасова А.Н., Семчук Н.М. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. С. 98–102.

Е.С. Медведева

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ» НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья рассматривает возможность построения в рамках методики CLIL частного метода для преподавания дисциплины «Информационные системы и технологии» на английском языке, основанного на структурной закономерности учебного текста предметной области «Автоматизированные информационные системы».

Ключевые слова: *структура учебного текста, методика преподавания, информационные системы и технологии, автоматизированные информационные системы, английский язык, CLIL, язык для специальных целей.*

E.S. Medvedeva

LEXICAL APPROACH TO TEACHING A COURSE OF INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES IN ENGLISH

The article considers an option of building, in the context of CLIL methodology, of a particular technique for teaching a course of Information Systems and Technologies in English. The above technique could be based on a subject field textbook text structural pattern.

Keywords: *textbook text structure, teaching methodology, information systems and technologies, computer-based information systems, English language, CLIL, LSP.*

Современные процессы мировой интеграции приводят к глобализации образования и необходимости подготовки специалистов, способных взаимодействовать в рамках международного сообщества. Все больше программ в учебных заведениях содержат предметы, преподаваемые на иностранных языках, прежде всего на английском. Тем не менее реализация таких программ сталкивается с целым рядом проблем, касающихся как обучающих, так и обучаемых.

Так, преподавателями дисциплин, которые ведутся на английском языке, могут стать специалисты в области преподавания иностранных языков и специалисты в соответствующих дисциплине областях знаний, но и те и другие будут испытывать определенные трудности. Первые являются новичками в соответствующей предметной области и не владеют методикой преподавания данного предмета. Вторые могут недостаточно хорошо владеть английским языком.

Обучающимся даже при хорошем языковом уровне может не хватать иноязычной терминологии смежных предметных областей, на знание которых опирается данная дисциплина. Частым явлением можно назвать и то, что обучающиеся не имеют достаточного уровня подготовки по иностранному языку для обучения на нем.

Именно поэтому появилась необходимость в использовании методик, вносящих в процесс обучения неязыковой дисциплине лингвистическую составляющую.

В 1994 году группа экспертов, работавшая в рамках проекта Еврокомиссии, приняла решение об использовании в европейском образовании термина CLIL (Content and Language Integrated Learning), устоявшегося перевода которого на русский язык пока не существует, но который можно было бы перевести как «интегрированное обучение предмету и языку». CLIL можно рассматривать как зонтичный термин для целого ряда различных методик, связанных с двуязычным образованием [Marsh, 2009, p. 7].

Иногда возникает вопрос о предназначении методики CLIL: предназначена она для преподавания дисциплины «Иностранный язык» или для преподавания неязыковых предметов с акцентом на язык? По нашему мнению, она может быть применена и в том и в другом направлении, все зависит от наименования преподаваемой дисциплины и целей обучения, то есть от того, что в итоге должны будут, главным образом знать и уметь обучаемые. Согласно Дэвиду Маршу, CLIL – это двухфокусный подход к обучению, в котором дополнительный язык используется для освоения как предмета, так и языка [Marsh, 2012].

Помимо того, что такая образовательная технология является ответом на потребности глобализации образования, она, безусловно, имеет весомые преимущества и как способ изучения языка, так как при использовании методики CLIL:

– язык осваивается в ситуациях реальной жизни, в результате чего происходит естественное развитие иноязычной речи, опирающееся на другие формы обучения [Darn];

– язык является средством для достижения цели, а не целью сам по себе, в связи с чем повышается мотивация обучаемых: они знают, зачем осваивают язык [Deller, 2001].

В настоящей статье мы будем рассматривать CLIL как методику преподавания неязыковой дисциплины на иностранном языке.

Отличие преподавания по методике CLIL от обычного преподавания неязыкового предмета заключается в том, что преподаватель должен анализировать языковые потребности конкретного занятия и обеспечивать обучающимся необходимую языковую поддержку. Требуется более частое повторение и обобщение пройденного материала. Кроме того, методика, о которой мы говорим, делает особый акцент на развитии познавательных процессов, умения учиться [Deller, 2001], а также дает преподавателю необходимые

методические ресурсы для проведения занятий на современном уровне, в частности занятий лекционного типа.

При этом для CLIL характерен языковой, и прежде всего лексический подход, обращающий внимание обучающихся на используемые на занятиях языковые средства [Darn].

Цель настоящей статьи – показать возможность построения в рамках методики CLIL частного метода для преподавания дисциплины «Информационные системы и технологии», основанного на одной закономерности учебного текста предметной области (ПО) «Автоматизированные информационные системы», связанной с его структурой.

Структура учебного текста ПО «Автоматизированные информационные системы», являющейся объектом изучения для данной дисциплины, как правило, являет собой серию дефиниций основных вводимых понятий с примерами и аналогиями. Данное обстоятельство дает нам основание предположить, что мы имеем дело с тремя видами мини-текстов внутри основного текста учебника или лекции.

Проанализировав тематические группы слов в каждом мини-тексте, мы можем составить разделенный на три блока банк слов (word bank), то есть «список ключевых слов, необходимых для изучения понятий учебного предмета» [Cambridge English TKT. CLIL Glossary, 2015, p. 13]. В банке слов лексика обычно представляется в упорядоченном виде, а именно в форме групп слов, объединенных по смыслу (синонимы, антонимы, гипонимы-гиперонимы, коллокации и т.п.), по частям речи или по другим признакам. Мы разделим банк слов, прежде всего, на три блока: дефиниции, примеры, аналогии.

Попытаемся показать, какая именно лексика и в каком виде может быть включена по каждому мини-тексту в банк слов, предлагаемый обучаемым перед прослушиванием лекции по данной дисциплине.

Рассмотрим первый тип мини-текста – дефиницию. Характерная особенность дефиниций в учебных текстах ПО

«Автоматизированные информационные системы» – небольшое количество лексики, относящейся к языку для специальных целей.

«By information we mean data that have been shaped into a form that is meaningful and useful to human beings» [Laudon, Laudon, 2016, p. 48].

Здесь мы видим тематическую группу «Информация», состоящую из слов *information, data, meaning (-ful), use (-ful), form, shape*. Слова *data* и *information* являются терминами и взаимосвязаны генетически, то есть относятся друг к другу как исходное состояние и результат. Слова *meaningful* и *useful* являются именами прилагательными, образованными от существительных одним и тем же способом, кроме того, они оба служат определениями к слову *form*. Синонимическая пара *«form – shape»* может выступать как в качестве глаголов, так и в качестве имен существительных, однако в вышеуказанной дефиниции ее составляющие не являются взаимозаменяемыми.

Следует отметить и общенаучные коллокации: *by information we mean…, shaped into a form…*

«Data, in contrast, are streams of raw facts representing events occurring in organizations or the physical environment before they have been organized and arranged into a form that people can understand and use» [Laudon, Laudon, 2016, p. 48].

Перед нами тематическая группа «Данные»: *data, facts, events, organization, environment, organize, arrange.* Слова *events, facts, data* взаимосвязаны генетически, *organization* и *environment* являются терминами и контекстными антонимами. *Organize* и *arrange* являются синонимами между собой и частичными синонимами уже упомянутой пары *«form – shape»*.

В мини-тексте можно выделить следующие тематические коллокации: *streams of raw facts, events occurring in,* а также дискурсивный маркер *in contrast.*

Можно обратить внимание обучающихся на то, что сочетание *«form that people can understand»* является синонимичным встречавшемуся ранее *«meaningful form»*. Кроме того, можно добавить, что словообразование нам дает синоним для слова *meaningful,* образованный от содержащегося в дефиниции глагола *understand (understandable)*.

«An information system can be defined technically as a set of interrelated components that collect (or retrieve), process, store, and distribute information to support decision making and control in an organization. In addition to supporting decision making, coordination, and control, information systems may also help managers and workers analyze problems, visualize complex subjects, and create new products» [Laudon, Laudon, 2016, p. 48].

Только в этом определении мы видим лексику непосредственно тематической группы «Автоматизированные информационные системы»: *collect, retrieve, process, store, distribute, support*, *visualize complex objects*. Кроме того, здесь есть лексика тематической группы «Менеджмент»: *decision making, coordination, control, manager, worker, analyze problems, create new products*.

Второй тип мини-текста – пример. В учебных текстах ПО «Автоматизированные информационные системы» лексика примеров – это тематические группы слов совершенно иных ПО, никак не связанных с ПО изучаемой нами дисциплины.

Рассмотрим следующий пример:

«A brief example contrasting information and data may prove useful. **Supermarket checkout counters** ***scan*** *millions of* ***pieces of data*** *from* ***bar codes****, which describe each* **product**. *Such pieces of data can be* ***totaled*** *and* ***analyzed*** *to provide meaningful* ***information****, such as the total* **number** *of* **bottles** *of* **dish detergent** *sold at a particular* **store***, which* **brands** *of dish detergent were* **selling** *the most rapidly at that store or* **sales** *territory, or the total* **amount** *spent on that brand of dish detergent at that store or sales region»* [Laudon, Laudon, 2016, p. 48].

Здесь представлена тематическая группа слов, связанная с торговлей: *supermarket, checkout counter, bar code, product, number (amount), bottle, dish detergent, sell, sales*. Однако в то же время мы встречаем лексику тематической группы «Информация и данные»: *pieces of data, total, analyze, information,* причем *total* мы видим здесь в двух синтаксических ролях. *Scan* и *bar code* – относятся к внешним атрибутам информационных систем, а именно инструментальным средствам, обеспечивающим их функционирование. Лексика, обозначающая инструментальные средства, весьма характерна не только для контекстных примеров, но и для так называемых учебных примеров (case study), являющихся уже не мини-, а вполне самостоятельными учебными текстами. Заметим и дискурсивный маркер, используемый для приведения примера: *a brief example… may prove useful.*

Третий тип мини-текста – аналогии. В аналогиях по причине их метафоричности мы также имеем дело с лексикой совершенно иных ПО.

Рассмотрим следующий пример аналогии:

«A house is an appropriate analogy. **Houses** *are* **built** *with* **hammers**, **nails**, *and* **wood**, *but these do not make a house. The* **architecture**, **design**, **setting**, **landscaping**, *and all of the decisions that lead to the creation of these features are part of the house and are crucial for solving the problem of putting a* **roof** *over one's head. Computers and programs are the hammers, nails, and* **lumber** *of computer-based information systems, but alone they cannot produce the information a particular organization needs»* [Laudon, Laudon, 2016, p. 50].

В этом примере использована лексика тематической группы «Строительство»: *house, hammer, nail, wood (lumber), architecture, design, setting, landscaping, roof, build*. К дискурсивным маркерам, используемым для перехода к аналогии, мы можем отнести следующее выражение: *A… is an appropriate analogy.*

Итак, мы можем сделать ряд выводов.

1. Блок «Дефиниции» нашего банка слов будет включать термины, прилагательные и глаголы общеупотребительного языка, необходимые для их описания, глаголы языка для специальных целей, обозначающие процессы, лексику различных тематических групп ПО «Автоматизированные информационные системы», а также общенаучные коллокации и лексику тематической группы «Менеджмент».

2. В блоке «Примеры» будет представлена лексика, связанная с инструментальными средствами, обеспечивающими работу информационных систем, тематические группы слов других ПО.

3. В блок «Аналогии» войдут также тематические группы слов других ПО.

Таким образом, мы видим, что изучение дисциплины «Информационные системы и технологии» на английском языке дает обучающимся бесконечные возможности для повторения / изучения английской общеупотребительной лексики по самым различным бытовым темам и ряду общенаучных тем.

Кроме того, мы не можем не обратить внимания на то, что любой учебный текст как целое, особенно текст лекции, должен восприниматься обучаемыми и как источник дискурсивных маркеров, необходимых им для подготовки своего собственного выступления по теме на семинарском занятии и экзамене. Поэтому дискурсивные маркеры, в рамках нашего подхода мы считаем необходимым включать в банк слов отдельным, четвертым блоком.

Библиографический список

1. Cambridge English TKT. CLIL Glossary. 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://ugc.futurelearn.com/uploads/files/38/79/38791a23-ad46-407f-b191-13cdf8f7f78c/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf (дата обращения: 30.11.2016).
2. Darn S. Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс]. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning (дата обращения: 30.11.2016).

3. Deller Sh., Price Ch. Teaching Other Subjects through English. OUP, 2001.
4. Laudon K.C., Laudon J.P. Management Information Systems. Managing the Digital Firm. Pearson, 2016.
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689 (дата обращения: 30.11.2016).
6. Marsh D. Forword // Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalán R.M. (eds.). Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe. Multilingual Matters, 2009.

Е.В. Милюкова, А.О. Емельяненко

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

В статье рассмотрены возможности применения языкового портфеля при обучении монологическому высказыванию на уроках иностранного языка в рамках достижимых в школе уровней владения иностранным языком A1, A2, B1 в соответствии с Общеевропейской шкалой оценивания. Материалом исследования послужил Европейский языковой портфель, в особенности его второй раздел, посвященный коммуникативным умениям, в частности умению монологической речи на разных уровнях владения языком.

Ключевые слова: *монологическое высказывание, языковой портфель, Общеевропейская шкала оценивания, коммуникативные умения, урок иностранного языка, уровень владения языком.*

E.V. Milyukova, A.O. Emelyanenko

POTENTIAL OF LANGUAGE PORTFOLIO IN TEACHING SPOKEN PRODUCTION

The article considers the potential of using language portfolio in teaching spoken production in the foreign language classroom to achieve A1, A2, B1 level speaking skills defined in Common European Framework. Reference source of the article is the European Language Portfolio, specifically its second part devoted to communication speaking skills at different language proficiency levels.

Keywords*: spoken production, language portfolio, Common European Framework, communication abilities, foreign language class, language skills level.*

Главной целью всего процесса обучения иностранному языку в школе является овладение учащимися умением осуществлять коммуникацию на изучаемом ими языке. Для того чтобы ученики могли активно участвовать в общении на иностранном языке, а именно могли ответить на вопрос, выразить свое мнение, побудить собеседника к действию, попросить о помощи, необходимо развивать умения говорения, которые включают в себя умения монологического и диалогического высказывания. В данной статье будут рассмотрены умения монологического высказывания.

Монологическое высказывание является активным и продуктивным видом речевой деятельности, связанным изложением мыслей одним лицом в обращении к другому или другим собеседникам. Его целью являются донесение до слушателей информации по той или иной проблеме или о каком-либо событии, выражение собственного мнения, а также убеждение слушателей в каком-либо вопросе или побуждение их к действию.

Самой главной характеристикой монолога является его целенаправленность, обусловленная контекстом ситуации и намерениями говорящего. В соответствии с поставленной целью говорящий строит речь, соблюдая логику высказывания, придает ей смысловую законченность и вкладывает в нее средства выразительности с целью донести свою идею до слушателей.

Таким образом, перед учащимися возникают две главные трудности. Во-первых, необходимо поставить перед собой четкую цель выступления и донести ее до собеседников. Во-вторых, они должны самостоятельно выстроить логически правильную и законченную речь, корректно употребляя грамматические, лексические и фонетические средства языка. И если вторая трудность может быть преодолена путем тренировок, заучивания и постоянного повторения на уроках и при выполнении домашнего задания, первая напрямую зависит от мотивации школьников.

Таким эффективным средством мотивации школьников является педагогическая технология «Языковой портфель», разработанная Отделом языковой политики Совета Европы с целью поддержания и развития полиязычности и поликультурности в европейских странах. Совет Европы определил языковой портфель как «личный документ, который позволяет человеку продемонстрировать свою языковую компетентность в различных языках и контакты с другими культурами, а также руководит им в направлении изучения других языков» [Общеевропейские компетенции…, 2005]. Цель использования данной технологии состоит в пробуждении интереса учащегося к изучению иностранных языков на протяжении всей жизни, в отражении его прогресса в знакомстве с иностранным языком и иностранной культурой, а также в развитии его самосознания и рефлексии по проделанной работе.

В языковой портфель учащийся заносит любые более или менее значимые, по его мнению, достижения, начиная с успешного выполнения сложного задания дома или на уроке, заканчивая проектами по иностранному языку, а также опыт, приобретенный в общении с иностранцами. Он самостоятельно (при необходимости с помощью учителя, родителей) заполняет портфолио и выбирает личные достижения, которые, на его взгляд, следует в нем отразить. Данный процесс сопровождается анализом работ по иностранному языку и способствует активной самооценке учащихся. Оценивая свое продвижение в изучении языка и переживая ситуацию успеха, учащийся получает мощный эмоциональный заряд, у него возникает желание повторить данную ситуацию и достичь новых высот. Он становится ответственным за свои результаты и учится ставить перед собой достижимые цели.

Таким образом, первой возможностью использования языкового портфеля в обучении монологу, как и другим видам речевой деятельности, является возможность мотивации учащегося к высказыванию на изучаемом языке, по-

тому что без мотивации у него не получится осознать цель данного вида говорения и донести ее до других.

Знакомство учащихся с данной технологией начинается с заполнения раздела «Языки, которые я знаю». В данном разделе учащийся фиксирует основную информацию о себе, включающую изучаемые языки, возможное пребывание за границей и имеющийся опыт общения и переписки с иностранцами, а также другие виды деятельности, связанные с языками (просмотр фильмов на ИЯ, чтение книг и т.д.). Здесь происходит первая рефлексия учащегося: он обобщает опыт использования иностранного языка.

Второй раздел под названием «Мои успехи» посвящен самооценке учащихся по четырем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму и говорению, причем последнее разделено на диалогическое и монологическое высказывание. Каждый отсек содержит коммуникативные умения, которые учащийся может достичь при его уровне владения языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2, где A – элементарное владение, C – свободное владение).

В третий раздел «Копилка» учащийся помещает любые работы, которые ему кажутся удачными и важными с точки зрения прогресса в иностранном языке. Это могут быть контрольные работы, доклады, рефераты, проекты, грамоты, сертификаты и, что особенно хорошо демонстрирует успехи в монологе, аудио- и видеозаписи выступлений. К каждой вложенной работе учащийся должен написать обоснование, почему он выбрал данную работу.

Рассмотрим коммуникативные умения в овладении монологическим высказыванием, которые учащиеся могут достичь соответственно с Европейским языковым портфелем. Так как в большинстве общеобразовательных школ к концу 11 класса учащиеся достигают уровня владения языком B1 по международной квалификации, приведем коммуникативные умения для уровней A1, A2, B1.

A1

Я могу кратко рассказать о себе, своей семье, месте, где я живу, и людях, которых я знаю.

A2

1. Я могу рассказать о себе, о членах моей семьи и людях, которых знаю.

2. Я умею описывать место, где живу (город, село, улица, дом).

3. Я умею рассказывать о своей учебе или будущей работе.

B1

1. Я умею рассказывать небольшие истории, связанные с личным опытом.

2. Я могу подробно рассказать о важном событии.

3. Я умею в краткой форме обосновать или объяснить свои намерения, планы, поступки.

1. Я умею передать сюжет книги или фильма и высказать свое отношение к ним.

2. Я умею довольно быстро, бегло и последовательно передавать содержание небольшой истории.

3. Я умею передавать в простой форме содержание небольших отрывков из прочитанного текста, опираясь при этом на слова из текста и его структуру [Общеевропейские компетенции…, 2005].

Из данной классификации следует то, что монологическое высказывание учащегося на начальном этапе (A1, A2) должно обязательно быть личностно ориентированным, то есть опираться на жизнь и личный опыт учащегося с целью его мотивировать. На уровне B1, кроме данных высказываний, учащиеся должны уметь выстраивать свое мнение и рассказывать о событии или предмете, которые ему интересны и знакомы.

Согласно Г.В. Роговой, монолог состоит из ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содер-

жанием или предметом высказывания [Рогова, 1974]. Из этого следует, что построение монолога обязательно производится соответственно цели и логике высказывания. Для того чтобы слушатели поняли логику монолога, говорящему необходимо обеспечить связность мыслей по обсуждаемому предмету высказывания. Как раз коммуникативные компетенции языкового портфеля помогают развивать данные умения. Например, компетенция «Я умею описывать место, где живу (город, село, улица, дом)» ставит перед учащимся конкретную цель – описать место, где он живет, и приводит каркас высказывания – начать рассказ с населенного пункта, затем только перейти в улице и дому, а не наоборот.

Однако наряду с тем, что говорящий обеспечивает связность своего высказывания, он также обеспечивает его членимость, выделяя основную мысль и обосновывающие ее идеи, введение в высказывание и его логическое заключение. Так, на примере уже рассмотренной выше компетенции, говорящему следует построить свое высказывание по следующей логике: вступление («Я хотел бы рассказать вам о…»), основная часть с последовательным описанием города / села, улицы и дома, заключение с выражением отношения к своему городу («Я очень люблю место, где я живу»). Стоит отметить, что для связности и преемственности различных частей высказывания, особенно на среднем этапе изучения языка, учащиеся должны научиться использовать специальные средства языка – коннекторы, которые помогут расставить идеи в нужной последовательности, установить причинно-следственные связи, подвести итог всего высказывания. К примеру, стремясь к достижению компетенции «Я умею передать сюжет книги или фильма и высказать свое отношение к ним», учащийся может иметь дополнительным заданием употребление коннекторов для достижения наибольшей лаконичности речи. А затем для демонстрации своего успеха вложить аудио- или видеозапись своего выступления в раздел «Копилка».

К тому же языковой портфель ставит перед учащимся задачу развития таких умений, как умение подробно или кратко высказаться по теме (компетенции «Я могу подробно рассказать о важном событии» и «Я умею в краткой форме обосновать или объяснить свои намерения, планы, поступки»), умение быстро, но последовательно высказываться по теме («Я умею довольны быстро, бегло и последовательно передавать содержание небольшой истории») и, что также является важным при построении монолога, умение выражать свое мнение («Я умею передать сюжет книги или фильма и высказать свое отношение к ним»).

Таким образом, второй возможностью языкового портфеля, наряду с мотивацией к монологическому высказыванию, является развитие таких важных в монологической речи умений, как умение обеспечить связность и членимость высказывания, а также умение определять объемы и время выступления, умение строить собственное мнение.

Третьей возможностью языкового портфеля можно назвать контроль за этим видом речевой деятельности. Данный контроль может осуществляться в двух направлениях. Прежде всего, учащийся контролирует сам себя в процессе заполнения дневника, отмечая уже достигнутые им компетенции и запоминая те, в которых он испытывает трудности. Желание преодолеть возникающие трудности к тому же может побудить его в дальнейшем к проработке сложных вопросов или более активной устной работе на уроке.

Другое направление контроля связано с деятельностью учителя. Во-первых, портфолио служит дополнительным средством оценки достижений ученика в овладении искусством монолога, так как учитель проверяет ученика на достижение тех или иных компетенций и подтверждает это в его портфолио. Во-вторых, оно служит показателем эффективности работы учителя и обоснованности применяемых им методов, то есть, опираясь на языковые портфели

класса, учитель может понять, эффективно ли происходит обучение монологическому высказыванию на его уроках, и если нет, он может скорректировать свою работу.

Четвертой возможностью использования языкового портфеля в обучении монологу на уроках является возможность постановки целей и задач при взаимодействии с иностранным языком. Работая с портфолио и анализируя, какие компетенции из общего списка уже достигнуты, учащийся не может не обратить внимание на оставшиеся компетенции. Здесь он осознает, что ему осталось достигнуть для перехода на другой уровень владения языком, и при достаточной мотивации ставит перед собой цель добиться этого. То же касается и учителя. Изучая компетенции, заявленные в языковом портфеле, учитель может ставить дополнительные цели и задачи и включать их в процесс обучения.

Можно также выделить пятую возможность использования языкового портфеля, а именно: повышение уверенности во владении иностранным языком. Другими словами, отмечая свои достижения в портфолио и осознавая, на что он уже способен, учащийся становится более уверенным «пользователем» иностранного языка и со временем перестает бояться осуществлять на нем коммуникацию. Это особенно важно при устной форме взаимодействия, в том числе при монологическом высказывании, где от ученика требуется последовательно и непрерывно доносить свою мысль до слушателей. С целью еще раз обобщить и оценить достигнутые успехи, данная технология предусматривает презентацию учащимся своего портфолио в классе перед учителем и одноклассниками.

Таким образом, применение технологии «Языковой портфель» повышает мотивацию школьников при овладении иностранным языком, предоставляет дополнительные возможности для контроля речевой деятельности как учеником, так и учителем, а также развивает уверенность в возможности строить высказывание на иностранном языке.

Библиографический список

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: [Рус. версия]. М.: МГЛУ, 2005.
2. Рогова Г.В. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1974. № 6.

Е.В. Милюкова, В.О. Филаткина

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В свете новых образовательных стандартов в статье рассматриваются понятия поликультурной языковой личности и ее основных компонентов, дается краткая характеристика сервисов Web 2.0, которые можно использовать в процессе преподавания французского языка в средней общеобразовательной школе. На основе учебного методического пособия по французскому языку: Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Синяя птица. 7–8 класс – предлагаются примеры заданий, направленных на формирование компонентов поликультурной личности, с использованием сервисов Web 2.0.

Ключевые слова: *поликультурная языковая личность, сервисы Web 2.0, поликультурность, глобализация.*

E.V. Milyukova, V.O. Filatkina

USING WEB 2.0. SERVICES FOR DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL PERSONALITY IN TEACHING FRENCH AT MIDDLE SCHOOL LEVEL

Taking in consideration new educational standards, this article discusses the concept of multicultural language personality and its main components. It also gives a brief description of Web 2.0 services, which can be used in teaching French in secondary school. On the basis of the textbook of French by Selivanova N.A., Shashurina A.Y. «Blue Bird» for 7–8 grades some examples of tasks aimed at the formation of the components of multicultural personality using Web 2.0 services are offered.

Keywords: *multicultural language personality, Web 2.0 services, multiculturalism, globalization.*

Основными характеристиками современного образования являются информатизация и глобализация. Экономические, культурные и политические связи между странами расширяются, за счет чего происходит становление единого глобального мира.

Процесс глобализации противоречив и вызывает множество споров у тех, кто опасается стирания этнической самобытности народов. Однако проведенное американскими социологами П. Бергером и С. Хантингтоном исследование показало, что в условиях становления единого экономического, политического и культурного пространства не происходит синтеза культур, которого опасаются противники глобализации. Напротив, отдельные нации стали более бережно относиться к собственной индивидуальности. Вместе с тем жители XXI века обладают более гибким мышлением, способностью ценить и уважать чужую идентичность и работать в условиях разнообразия культур.

Глобализация неизбежно влияет и на систему образования, заставляя ее развиваться. Изменились требования к выпускникам образовательных учреждений. Все предметы, изучаемые в школе, должны способствовать развитию поликультурности у учеников, то есть готовности взаимодействовать с представителями разных стран. Согласно новому федеральному образовательному государственному стандарту на уроках иностранного языка формируется не вторичная языковая личность – человек, приобщившийся к культурной системе носителя второго (иностранного) языка, а поликультурная языковая личность [Бергер, Хантингтон, 2004].

Л.П. Халяпина определяет поликультурную личность как готовую к активному взаимодействию с представителями поликультурного мира, обладающую комплексом компетенций, позволяющим ей ориентироваться в концептосферах универсального и этнокультурного типов [Халяпина, 2006].

Н.Е. Буланкина в работе «Развитие полиязыковой культуры личности средствами социальной сети Faceebook» выделяет такие компоненты поликультурной личности, как индивидуальный тезариус, языковой статус и интеллект.

Индивидуальный тезаурус – система общих понятий, представлений, взглядов, культурных концептов и ценностей, отражающих часть культуры, которую в состоянии освоить субъект. Индивидуальный языковой статус определяется как совокупность умений личности использовать различное коммуникативное поведение, а также способность осознавать свою языковую индивидуальность. Индивидуальный языковой интеллект – умение человека устанавливать разнообразные связи между смыслами культурных концептов в сравнении и сопоставлении концептуальных систем различных культур [Буланкина, Полянкина, 2012].

На данный момент самым эффективным и продуктивным методом развития поликультурности у школьников выступают современные ИКТ-технологии, а именно сервисы Web 2.0.

Сервисы Web 2.0 – это второе поколение сетевых сервисов. В отличие от первого поколения технологий, Web 2.0 предоставляет более широкие возможности, позволяя пользователям не только выступать в роли получателей информации, но и стать ее создателями и соавторами. При этом главное достоинство сервисов Web 2.0 – это возможность взаимодействия с людьми других стран и национальностей с целью взаимного познания и обмена информацией.

Огромное количество сервисов открывает неограниченные возможности для педагогического творчества. Сервисы Web 2.0 настолько многообразны, что для абсолютно любой дисциплины и темы урока можно подобрать подходящую технологию. В сфере иностранных языков наибольшей популярностью пользуются сервисы для хранения видео- и аудиоматериалов, для создания электронных презентаций и слайд-шоу, комиксов, книг, виртуальных классов.

Однако самыми часто используемыми сервисами являются вики-технологии, блог-технологии и социальные сети.

Для иллюстрации возможностей использования сервисов Web 2.0 на средней ступени обучения французскому языку в школе рассмотрим некоторые виды заданий, основываясь на учебнике: Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Синяя птица. 7–8 класс [Селиванова, Шашурина, 2012].

В рамках изучения темы «C'est un peu de liberté bien méritée », которая предусматривает обсуждение отношений с родителями и социального положения подростка, можно предложить учащимся работу с иностранными блогами и форумами, на которых обсуждается данная проблема. Это может способствовать развитию толерантности, уважения к чужому мнению и расширению кругозора. В качестве домашнего задания детям можно предложить поискать несколько форумов или блогов на заданную тему, прочитать их, перевести и выбрать наиболее интересные, с их точки зрения, высказывания, а также выделить пункты, которые отличают менталитет иностранных учеников от менталитета жителей России. Учитель не должен акцентировать внимание только лишь на культуре Франции. Ему также стоит уделить внимание и франкоговорящим странам. К примеру, мнения школьников из восточных стран будут сильно отличаться от мнений европейцев и русских. Результаты работы детей следует совместно обсудить на уроке в форме сопоставительного анализа, что будет способствовать развитию *индивидуального языкового интеллекта.*

Тема «Comment ça va sur terre?», затрагивающая проблемы окружающей среды, позволяет широко использовать технологии Web 2.0. Французский ресурс *rFI.fr* содержит огромное количество аудиоматериалов, затрагивающих различные современные острые вопросы, в том числе экологические. После каждого видео- или аудиофрагмента сайт предлагает ряд упражнений, которые позволяют про-

верить умения разных видов аудирования у школьников (глобального, селективного и детального). Подобрав соответствующий материал по теме, учитель, может совместно с работой над развитием навыков аудирования обсудить с детьми отношение к экологии в различных странах. Сервис *You tube* также может быть использован для этих целей. Работу можно подытожить сравнительным анализом, где дети могли бы выделить общие и схожие черты менталитета стран Африки, Европы, Азии и России. Обогащая знания школьников о концептосферах другой страны, эти упражнения будут способствовать развитию *индивидуального тезауруса школьников*.

Тема « Il était un petit navire…» посвящена путешествиям. На данном этапе логичным будет подключить использование социальных сетей и форумов, совмещая работу на уроке с развитием *индивидуального языкового статуса* школьника. Учитель может предложить детям зарегистрироваться в социальной сети *Facebook* или на франкоязычных форумах (к примеру, voyageforum.com) и предложить им обсудить с иностранными пользователями свои путешествия. Такая форма работы поможет совершенствованию и развитию навыков письма и в то же время будет способствовать развитию у школьников умения пользоваться новой коммуникативной техникой. На уроках учитель может давать рекомендации учащимся, обсуждать с ними приемлемые тактики общения с представителями других культур. Если данный вид работы будет успешно осуществлен, ученики могут также перейти к устному общению с помощью видеозвонков на *Facebook*.

Использование сервисов Web 2.0 стимулирует процесс обучения любому предмету, однако их использование для обучения иностранному языку дает наиболее положительный результат. Успешность их применения в преподавании зависит от активности и целеустремленности самого педагога.

Библиографический список

1. Бергер П., Хантигтон С. Многоликая глобализация: культурное разнообразие в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Буланкина Н.Е., Полянкина С.Ю. Развитие полиязыковой культуры личности средствами социальной сети Facebook [Электронный ресурс]. URL: http://www.academia.edu/2321422/ (дата обращения: 30.11.2016).
3. Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. Французский язык. 7–8 классы. М.: Просвещение, 2012.
4. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2006. 426 с.

В.В. Михайлова, А.А. Булдаков

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Статья посвящена использованию различных видов тестов в процессе обучения иностранному языку в военном вузе. Рассматриваются надежность и валидность тестов, а также типы заданий, используемых в тестах.

Ключевые слова: *тест, валидность, перекрестный выбор, альтернативный выбор, множественный выбор, клоуз-тесты.*

V.V. Mikhilova, A.A. Boolduckov

USING TESTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MILITARY INSTITUTE CADETS

The article is devoted to usage of different kinds of tests in the process of foreign language teaching in the military institute. Reliability and validity of tests, types of tasks included in tests are reviewed.

Keywords: *test, validity, matching, true-false choice, multiple choice, close tests.*

Изменение задач, стоящих перед внутренними войсками, обеспечение безопасности при проведении массовых

мероприятий в России и за рубежом, развитие сотрудничества, проведение совместных учений с другими странами, организация международных выставок вооружения и боевой техники определили потребность внутренних войск в специалистах, владеющих иностранным языком.

Контроль и оценка уровня владения курсантами военных вузов иностранным языком является важным компонентом учебного процесса. Основная задача контроля – определение объективного уровня владения курсантами иноязычным материалом на каждом этапе становления их речевых навыков и умений.

Тест считается одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранному языку курсантов военного вуза.

Тест (от англ. test – испытание, проверка) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов [Щукин, 2004].

Наиболее важным фактором в планировании и разработке языкового теста является цель, для которой он предназначен, поэтому самое важное качество теста – полезность. Тестовая полезность представляет собой определенную метрику, с помощью которой можно оценить не только тесты, которые разрабатываются и используются, но и все аспекты разработки и использования тестов. Таким образом, модель тестовой полезности можно рассматривать как прочную основу для контроля качества на протяжении всего процесса разработки тестов.

Тесты, как и другие методы педагогического контроля, имеют свои достоинства и недостатки.

Преимущества тестов заключаются в их объективности, возможности охвата больших групп курсантов одновременно, упрощении функций преподавателя, возможности обработки данных на компьютере.

Индивидуальные тесты позволяют преподавателю получить в результате не только баллы, но и условное представление о многих личностных особенностях тестируемого [Конышева, 2004].

Основным недостатком является снижение возможностей преподавателя добиться взаимопонимания с курсантами, заинтересовать их, кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль за состоянием испытуемых, таким как тревожность и др.

Качество теста определяется в первую очередь показателями его надежности (reliability) и валидности (validity).

Надежность часто определяют как последовательность измерения. Достоверный результат теста будет постоянным при различных характеристиках ситуации тестирования. Таким образом, надежность может рассматриваться как функция соответствия баллов при переходе от одного набора тестов и тестовых заданий к другому. Если мы рассматриваем тестовые задания как наборы характеристик задания, то надежность может рассматриваться как функция последовательностей для различных наборов характеристик тестового задания. Надежность, несомненно, является важной характеристикой теста, поскольку если результаты теста не являются последовательными, то они не могут предоставить нам никакой информации о способности, которую нужно измерить. В то же время мы должны признать, что невозможно полностью исключить несоответствия. Однако то что мы можем сделать – свести к минимуму последствия этих несоответствий, насколько это в наших силах на стадии планирования теста [Lyle, 2008].

Валидность относится к осмысленности и уместности интерпретаций, которые мы делаем на основе результатов теста. Когда мы интерпретируем результаты языковых тестов как показатели владения языком тестируемыми, главный вопрос состоит в следующем: «В какой степени можно подтвер-

дить эти интерпретации?». Суть этого вопроса заключается в том, что как разработчики и пользователи теста мы должны суметь обеспечить надлежащее обоснование любой интерпретации, которую мы делаем для оценки данного теста. Это значит, что мы должны продемонстрировать или оправдать валидность интерпретаций результатов теста, а не просто утверждать или настаивать, что они валидны.

Чтобы объяснить интерпретацию конкретного результата, мы должны предоставить доказательства того, что результат теста отражает области языковой способности, которые мы хотим измерить, и ничего больше. Для того чтобы предоставить такие доказательства, мы должны определить конструкт, который мы хотим измерить. Для наших целей мы можем рассматривать конструкт как конкретное определение способности, которая обеспечивает основание для данного теста или тестового задания и для интерпретации количества баллов за это задание. Термин «валидность» используется для обозначения степени, до которой мы можем интерпретировать результат теста как показатель способностей или конструктов, которые мы хотим измерить [Lyle, 2008].

При составлении тестов на кафедре иностранных языков используются различные типы заданий. Это могут быть задания, проверяющие навыки чтения, письма, устной речи, аудирования, владения лексикой и грамматикой.

В последнее время большой интерес вызывают задания, направленные на контроль и готовность к общению на иностранном языке в различных ситуациях. Для составления тестов чаще всего преподаватели кафедры иностранных языков используют следующие типы заданий:

1) перекрестный выбор (matching) – необходимо подобрать пары из двух блоков по тем или иным признакам;

2) альтернативный выбор (true-false) – курсант должен ответить «да» или «нет»;

3) множественный выбор (multiple-choice) – курсанту необходимо выбрать правильный ответ из нескольких вариантов;

4) упорядочение (rearrangement) – используется для проверки умения составить связный текст из отдельных частей предложения или из данных слов;

5) завершение (completion) – курсанту необходимо самостоятельно закончить предложение;

6) трансформация – курсанту необходимо изменить предложение согласно образцу;

7) внутриязыковое перефразирование – передача своими словами содержания текста;

8) межъязыковое перефразирование – предполагает умение курсантов найти эквивалентную форму для передачи содержания текста, выраженного средствами изучаемого языка;

9) клоуз-тесты (close tests) – предполагает восстановление пропущенных слов в тексте. С его помощью проверяют общий уровень владения курсантами иностранным языком [Madsen, 1983].

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание курсантов на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются преподавателями кафедры иностранных языков и служат, с одной стороны, показателем уровня знаний курсантов, а с другой – самооценкой работы преподавателей, что позволяет внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок курсантов.

Безусловно, тест пока еще не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например,

по окончании темы (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает курсантов к ответственности за весь материал темы, что способствует успешности их обучения.

Итак, тестирование является важным видом учебной деятельности. Обучая тестированию, мы учим курсанта мыслить более логично, развиваем у него другие модели мышления, учим нестандартному подходу к заданию, готовим его к тому, что в тесте может быть подвох. Курсант должен дать ответ только после того, как сравнит данные теста и сделает вывод. Работая с тестами, он вырабатывает свою тактику, подход и видение проблемы. Но главное, что мышление становится более организованным.

Таким образом, тестированию необходимо уделять достаточно серьезное внимание в планировании учебного материала и в процессе изучения иностранного языка в военном вузе.

Библиографический список

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: методическое пособие / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2001.
2. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Минск: Каро, 2004.
3. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 2000.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.
5. Lyle F. Bachman, Adrian S. Palmer Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 2008.
6. Madsen H.S. Techniques in testing (Teaching techniques in English as a second language). Oxford: Oxford University Press, 1983.

Л.В. Нужная

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов. Рассматриваются характеристики понятий «компетентность», «компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция». Представлен процесс формирования данной компетенции у студентов в условиях языкового вуза.
Ключевые слова: *компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, компетентностный подход, межкультурная коммуникация.*

L.V. Nuzhnaya

DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article highlights the problem of forming students' intercultural communicative competence in higher educational establishments. The main essence of such concepts as expertise, competence and intercultural communicative competence is considered. The formation of the process of students' competence is described.
Keywords: *competence, intercultural communication competence, competency-based approach, intercultural communication.*

Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Довольно долго бытовавшее мнение о том, что хорошего знания иностранного языка достаточно для успешного общения с представителями зарубежных стран, сегодня считается устаревшим. Одного умения говорить на иностранном языке явно недостаточно для успешной коммуникации, человеку также необходим обширный запас знаний о культуре партнера по общению. Ранее многие исследователи концентрировались лишь на формировании умений в рамках коммуникативной компетенции, однако в настоящее время иностранный язык

рассматривается и как средство усвоения социокультурного опыта представителей другой лингвокультурной общности. Как показывает практика обучения иностранному языку, интерес к иноязычной культуре объясняется необходимостью успешного общения, которое невозможно без учета культуры в структуре и содержании коммуникации в качестве определяющего условия адаптации личности к новым условиям жизни. Компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В реальном общении языковые средства не являются единственным инструментом понимания. Представление о культурной информации, правилах и нормах поведения в иноязычной среде, изучение ценностных ориентаций представителей другой культуры не менее важны. Отсюда очевидна переориентация лингводидактических и методических исследований по проблеме межкультурной коммуникации, а точнее, на проблемы формирования у студентов способности эффективно участвовать в ней.

Проблема компетентностного подхода получила освещение в психолого-педагогической литературе по ряду направлений: инновационная модель профессиональной подготовки специалистов и компетентностный подход (Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков); компетенции как новая парадигма результатов образования (И.А. Зимняя); компетенции в современном обществе (Дж. Равен); профессиональная компетентность как качество образования (А.А. Дорофеев); сущностные характеристики компетентности (О.А. Булавенко); технология формирования профессиональной компетентности (Л.Л. Никитина) [Раздобарова, 2008].

Рассмотрение компетентностного подхода требует обращения к таким понятиям, как компетентность и компетенция. Приведенное в Словаре русского языка С.И. Ожегова значение термина компетентный как «…знающий, осве-

домленный, авторитетный в какой-нибудь области правомочный, имеющий право на существование определенного вида деятельности, квалифицированный, профессиональный» [Ожегов, 1984, с. 256] соотнесено со словом «специалист». Понятие «компетентность», данное в этом словаре, означает «…обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [Там же]. Компетенция рассматривается как требование к подготовке обучаемого, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [Хуторской, 2003]. Так, И.А. Зимняя определяет межкультурную коммуникативную компетенцию как интегральное личностное образование, включающее следующие компоненты:

1) общекультурный (осведомленность в области общекультурологических знаний и систем ценностей, существующих в различных странах);

2) социокультурный (владение умениями межличностного вербального общения с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм);

3) лингвосоциокультурный, предполагающий знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе [Зимняя, 2003].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Межкультурное обучение направлено на формирование у студентов способности к межкультурной коммуника-

ции и способствует как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к выявлению специфического на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Межкультурная коммуникация как когнитивно-коммуникативное пространство открывает новые возможности познания через развитие когнитивной способности обучающихся.

Изучение иностранной культуры начинается с изучения иностранного языка. Узнавая новую языковую форму, студент открывает для себя ту часть культуры, ту социальную единицу, которая лежит за ним, и это значит, что структура межкультурной компетенции отражает характер образовательной компетенции и представляет собой сложное личностное образование, включающее знания о родной и иной культуре, умения и навыки практического применения своих знаний, а также совокупность качеств личности, способствующих реализации этих знаний, умений и навыков, и, наконец, практический опыт их использования в ходе взаимодействия с представителями иной культуры. Межкультурная компетенция является образовательной компетенцией при изучении иностранного языка и иноязычной культуры, при этом объектом реальной действительности при формировании межкультурной компетенции является процесс общения представителей различных культур. Некоторые ученые опасаются, что обучение межкультурной коммуникации может породить противоречия с собственной культурной идентичностью: возникает страх потерять ориентацию в привычном социокультурном пространстве, утратить идентичность и потерять поддержку своей группы, поэтому

процесс межкультурного обучения должен учитывать возможности появления такого рода противоречий.

В связи с тем что основным коммуникативным партнером обучаемых является преподаватель иностранного языка, следует также пересмотреть роль преподавателя в учебном процессе. Преподавателю иностранного языка необходимо не только уметь на практике использовать иностранный язык как средство общения, но и уметь моделировать различные коммуникативные ситуации в учебном процессе. Большой объем материала, предлагаемый для изучения, заставляет искать новые эффективные способы организации аудиторной, внеаудиторной и самостоятельной работы студентов, привносить в учебный процесс такие виды и формы работы, которые увеличивают познавательную активность, формируют творческую личность, способную к коммуникативной деятельности в решении научных, исследовательских и практических задач. Нужно уметь разрабатывать такие задания, которые бы заинтересовали обучаемых. Таким образом, одним из условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции является готовность вузовского педагога к формированию межкультурной компетенции студентов: направленность педагога на формирование межкультурной компетентности студентов, развитость его профессионального потенциала, наличие интереса к изучению культуры других народов, знание сущности культуры народов, носителей изучаемого языка; систематическое самосовершенствование во взаимосвязи его теоретической и практической составляющих [Максимова, 2015].

На основе разнообразных методов и приемов подачи материала происходят моделирование социокультурного пространства, формирование представлений обучаемых об окружающем мире и определение своего места в нем. Содержание отдельных текстов, а также методические приемы работы с ними помогают студентам увидеть себя в каче-

стве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами [Раздобарова, 2008]. Разнообразная палитра методов, приемов подачи материала инициирует моделирование социокультурного пространства, формирует у студентов представления об окружающем мире. Выполняя задания, связанные с изучением другой культуры, студенты ассоциируют изученный материал с реалиями российской культуры. Происходит диалог культур, вследствие чего формируется межкультурная коммуникативная компетенция.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. 2003. № 3. С. 34–42.
2. Максимова Э.В. Условия формирования межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранным языкам // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. Казанский (Приволжский) федеральный университет. 2015. № 3. С. 129–138.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. 815 с.
4. Раздобарова М.Н. Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях модернизации профессионального образования // Известия Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. Саратовский. 2008. № 2. С. 121–123.
5. Фортова Л.К., Михалева О.В. К вопросу о межкультурной коммуникативной компетенции студентов в современном профессиональном образовании // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 926–928.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

Л.В. Нужная, А.А. Артемьева

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются особенности письменной речи на иностранном языке, а также этапы развития умений иноязычной письменной речи в методике обучения иностранным языкам в школе. Описываются основные требования к умениям письменной речи на иностранном языке и трудности при формировании навыка.
Ключевые слова: *письменная речь, умения, коммуникация, речевая деятельность, коммуникативная компетенция.*

L.V. Nuzhnaya, A.A. Artemyeva

THE LINGUISTIC ASPECT OF TEACHING WRITING SKILLS AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

The article considers the characteristics of foreign language writing skills. The article also describes the stages of development of writing skills according to the methodology of teaching foreign languages at school. The main requirements to writing in a foreign language and difficulties of developing the skills are described.
Keywords: *writing, skills, communication, speaking, communicative competence.*

Изменения, которые происходят в современном обществе, требуют корректировки не только содержательных, но и методических и технологических аспектов образования. Акцент образовательной деятельности переносится на формирование у обучаемых способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия. В наше время нельзя переоценить значение иностранного языка, его владение становится нормой. Большое значение придается такому виду деятельности, как письмо или письменная речь. Владение письменной речью позволяет

реально использовать знания иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. Не подлежит сомнению тот факт, что методическим содержанием урока иностранного языка должна быть коммуникация. Обучая школьников иностранному языку, необходимо учить их общаться на данном языке.

Механизм письма складывается из двух элементов: составление слов из букв и составление письменных сообщений из слов и словосочетаний [Жинкин]. В основе первого компонента лежит владение графикой и орфографией, причем оно должно быть сведено до уровня навыка, а для реализации второго звена характерно выражение мыслей с помощью конкретного графического кода, т.е. требуется речевое умение. Нетрудно заметить, что письменная речь включает в себя как необходимые элементы графические и орфографические навыки.

Письмо является графической системой как одной из форм выражения, способом представить язык с помощью знаков и, наконец, дополнением к звуковой речи; средством общения при помощи системы графических знаков, позволяющим определять речь для сохранения ее произведений во времени и для передачи ее на расстоянии [Ботева]. Письменная речь наравне с говорением представляет из себя продуктивную (выразительную) разновидность речевой деятельности и выражается в закреплении определенного содержания графическими знаками. Таким образом, цель обучения письменной речи – вырабатывание у учащихся письменного коммуникативного опыта, который состоит из пользования письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи.

Обучение письму представляет собой становление умения оперировать графической и орфографической система-

ми языка для записи некоторых слов, словосочетаний, предложений, запечатлять устную речь с помощью графических знаков. А обучение письменной речи – это познание учащимися умения комбинировать слова в письменной форме для выражения своих мыслей согласно потребностям общения, реализовывать общение средствами конкретного языка в письменной форме [Ботева].

Письмо и письменная речь выступают не только как средство обучения, но все более как цель обучения иностранному языку. Так, на начальном этапе обучения основной целью является обучение письму, так как в этот период происходит развитие умений каллиграфии и умений, связанных со звуко-буквенными соответствиями. Данные умения являются необходимыми условиями развития чтения и письменной речи. На среднем этапе упор делается на орфографию в связи с накоплением нового языкового материала. Наряду с этим вырабатывается письменная речь как средство, способствующее формированию умений и навыков устной речи. На старшем этапе полученные прежде письменные умения улучшаются наряду с аналогичным совершенствованием устной речи. Особое положение занимает и работа над орфографией применительно к новому языковому материалу. Более того, письменная речь становится еще и вспомогательным средством в самостоятельной работе учащихся над языком [Жинкин].

Писать, согласно Л.А. Введенской и П.П. Червинскому, означает «уметь пользоваться всеми стилистическими ресурсами языка, основу которых составляют вариативность, синонимичность» [Веденская, Червинский, 2005, с. 170]. Существует несколько компонентов содержания обучения письму: лингвистический, психологический, методологический. В данной статье мы рассматриваем лингвистический аспект обучения письму. Он включает в себя графику

(совокупность всех средств данной письменности) и орфографию, или правописание. Форма обсуждения бытовых, обиходных тем подчинена правилам разговорной речи. Установка на непринужденное общение в совокупности с условиями реализации разговорной речи определяет ее языковой облик. В то же время характерные для лексики устной разговорной речи размытость, зыбкость значения слова недопустимы в письменной речи во избежание возникновения двусмысленности, непонимания. Это и составляет одну из трудностей овладения письменной речью. Невозможно успешно обучать языку и повысить научный уровень методики и ее практическую эффективность без учета данных лингвистики. Для практических целей обучения грамматической и лексической сторонам различных видов речевой деятельности особое значение приобретает сопоставление языкового материала иностранного и родного языков, которое помогает лучше понять особенности иностранного языка в сравнении с родным и, соответственно, легче преодолеть трудности овладения иностранным языком. К лингвистической составляющей содержания обучения иноязычной письменной речи следует отнести знание правил общения (этикета) в письменной форме, к примеру, как начать и закончить письмо, поблагодарить, задать вопрос адресату. Принципиальную значимость при выборе языковых средств (речевого кода), как лексических, так и грамматических, составляет субъективность сообщения, которая обусловливает употребление эмоционально-оценочных и субъективно-оценочных языковых единиц (оценочные прилагательные, эмоционально-оценочные существительные), личных, притяжательных местоимений.

Существуют лингвистические особенности графических кодов изучаемых в школе иностранных языков. Эта

специфика обусловлена в первую очередь признаками в области графики и орфографии. Трудности в области графики состоят в том, что в западноевропейских языках имеются буквы, схожие по написанию русских букв, но передающие совершенно иные звуки (например, p, n и др.). Во всех западноевропейских языках имеются общие черты, определяющие трудности, которые сводятся к следующему. Во-первых, отсутствуют количественные соотношения между звуком и буквой. Так, например, звук [ʃ] может передаваться на английском и французском языках двумя буквами, а в немецком – даже тремя. Во-вторых, полисемия букв. Например, буква s может обозначать в изучаемых языках звуки [s] и [z]. В-третьих, существование синонимичных буквенных обозначений. Так, звук [k] может передаваться в западноевропейских языках буквами c, k, q. В-четвертых, отсутствие звучания у кое-каких букв и буквосочетаний, например, gh в английском языке, h в начале французских слов и в середине и в конце немецких слов [Обучение …, 2010].

Максимальная сложность в овладении техникой письма – обучение орфографии. Овладение орфографией на основе лишь правил невозможно, т.к. в большинстве случаев общепринятое написание не подчиняется правилам. Здесь необходимо опираться не только на невольное запоминание, но и на мышление учеников. Для успешного развития умений и навыков техники письма и орфографии повсюду используются диктанты: слуховые, зрительные, зрительно-слуховые, предупредительные. Учащиеся сталкиваются с трудностями при обучении написанию слов, орфография которых основана на исторических понятиях. Большое количество учителей практикуют орфографическое проговаривание, которое рекомендуется при обучении русской орфографии. При обучении иностранному языку учащимся следует овладеть письмом в той мере,

которая требуется для того, чтобы помочь им в овладении его лексико-грамматическим материалом, необходимым для формирования и улучшения устной речи и чтения. Письмо также формирует у учащихся такие навыки, как написание букв алфавита, перевод звуков речи в орфографические символы, письменное выполнение различных упражнений, которые способствуют оптимальному усвоению учебного материала, необходимого для развития и совершенствования устной речи и чтения.

В последние годы роль письма в обучении иностранному языку постепенно повышается и в какой-то мере письмо начинают рассматривать как ресурс в росте эффективности обучения иностранному языку. Важно учитывать и практическую значимость письменного речевого общения в свете современных средств коммуникации, таких как электронная почта, Интернет. Если правильно определить цели обучения письму и письменной речи, принимать во внимание роль письма в развитии других умений, использовать упражнения, вполне соответствующие цели, выполнять эти упражнения на подходящем этапе обучения, то и устная речь постепенно становится богаче и логичнее.

Библиографический список

1. Ботева Е.Г. Развитие умений письменной речи на английском языке в современной школе [Электронный ресурс]. URL http://festival.1september.ru/articles/614799/ (дата обращения: 30.11.2016).
2. Введенская Л.А., Червинский П.П. Теория и практика русской речи. Трудные темы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 368 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1978. 378 с.
4. Обучение письменной речи на уроках иностранного языка на среднем этапе обучения. 2010 [Электронный ресурс]. URL http://diplomba.ru/work/79448 (дата обращения: 30.11.2016).

И.А. Озолина

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ И ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье рассматриваются понятие геймификации и применение ее в образовательном процессе вуза, анализируются структура данного понятия, потенциал геймификации, направленный на повышение мотивации и вовлеченности в процесс. Приведены конкретные примеры игровой оболочки для практических занятий по английскому языку в вузе. Разработаны правила, этапы прохождения курса, бонусная программа, элементы, отражающие достижения и прогресс. Впервые упоминается возможность сопоставления бонусных очков и баллов модульно-рейтинговой системы. Представлены результаты и целесообразность применения методов геймификации в образовательном процессе.

Ключевые слова: *геймификация, опыт применения геймификации, результаты применения геймификации в обучении студентов, методика обучения, система поощрений и штрафов в обучении, бонусная система, элементы игровой оболочки.*

I.A. Ozolina

GAMIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN TEACHING BACHELOR STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article reveals the term «gamification», its structure, potential and its implementation in the educational process, aimed at improving students' motivation and involvement. The examples of gaming capsule are given to be implemented in the frames of the university education. The rules, stages, levels, bonus programme, progress elements have been devised. The opportunity to correlate the bonus points and the points within the module-rating system is presented. The results and practicability of the gamification in the educational process are explained.

Keywords: *gamification, gamification experience, gamification results, gamification strategy, methodology, system of bonuses, elements of game capsule.*

В программе «Развитие образования на 2013–2020» годы перед преподавателями высшей школы стоит задача

создания новых образовательных программ и поиска способов работы со студентом новой формации. Геймификация – это новая концепция в образовательных системах, применяемая в настоящее время для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс. Изначально она находила применение в бизнес-среде и в управлении персоналом. Игровые технологии и оболочки позволяют поддерживать интерес к получению знаний и создают соответствующую мотивацию.

Основоположник данного понятия Г. Зикерман определяет понятие «геймификация» как применение подходов, характерных для компьютерных игр, для неигровых процессов с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использования продуктов и услуг [Зикерман, Линдер, 2014].

В России процесс геймификации стал обсуждаться после учебного курса профессора К. Вербаха «Gamification». В начале этого образовательного курса профессор К. Вербах, следуя Г. Зикерману, определяет «геймификацию» как *процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем или ситуаций и для вовлечения людей в какой-либо процесс* [Werbach, Hunter, 2012, p.10]. Необходимость в применении геймификации возникла в силу того, что старые мотивационные схемы перестали приносить результаты.

В основу данного процесса положена триада: 1. Очки (points), показывающие прогресс прохождения по игровому пространству, как правило, выдаются за определенные действия. 2. Бейджи (badges), которые являются в большей степени приятным дополнением. Однако необходимо учитывать, что бейджи могут выдаваться как за высокие результаты, так и за низкие. 3. Доски лидеров (Leaderboards), которые отображают прогресс игрока относительно других в игровом пространстве. Включение элементов геймификации в процесс

изучения иностранного языка существенно повышает мотивацию, которая достигается за счет сюжета, дизайна и интерактивности образовательных игр, но в то же время не является обязательной составляющей данного процесса.

В процессе *геймификации* используются такие игровые элементы, как постановка задач, обратная связь, уровни, творчество. Игроки набирают очки и баллы, что, в свою очередь, является стимулом для дальнейшего овладения предметом и материалом [Агапова и др., 2015]. *Геймификация* – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса. Результатом и целью внедрения такой игровой оболочки в жизнь является не просто повышение мотивации или интереса, а изменение поведения человека, группы людей, некой части или общества в целом. Так, геймификация – использование игровых элементов и приемов игрового дизайна *в неигровом контексте.*

Геймификация будет эффективной, если будут созданы: игровая оболочка учебного процесса, цели игры должны совпадать с задачами обучения и в достаточной мере отражать реальность; бонусная система; система обратной связи; рост сложности задач по мере роста навыков.

Для построения процесса геймификации в рамках преподавания курса (Практический курс иностранного языка) (Профиль 1, Профиль 2) были выделены следующие задачи: создать мотивацию для посещения практических занятий; эффективно использовать время для самостоятельной работы студентов; создать правила для прохождения учебного курса обучаемыми, связать итоговую оценку с результатом их деятельности.

Основная цель геймификации при разработке курса – организовать учебную деятельность студентов, мотивировать их на своевременное выполнение заданий и стремление получить высокую оценку за контрольные блоки заданий.

Целевое поведение участников: студент для достижения результата проходит все этапы контрольных точек. В ходе преодолений уровней выделяется несколько показателей эффективности работы студента (7 ключевых тем-модулей), обучающиеся зарабатывают бонусы или, наоборот, штрафные баллы, а текущая оценка отражает уровень их достижений.

Рассмотрим принятую стратегию и заимствованные игровые элементы геймификации более подробно на основе технологии «Reading Circles». Данный метод работы с текстом был создан британским издательством Oxford University Press. В основе коммуникативной технологии лежит работа с текстом для домашнего чтения. Эта технология помогает взглянуть на содержание произведения с разных точек зрения, развить навыки углубленного чтения и самостоятельной работы с текстом. Суть данной технологии – чтение и обсуждение прочитанного произведения (отрывка) в группе. Материалы для обучения – современная британская литература «Seahouse» by Ester Freud, «Regeneration» by Pat Barker. У каждого члена группы своя роль, которую получает игрок случайным образом. Если численность группы небольшая, можно не делить его и дать одну роль 2–3 студентам при условии, что подготовка к дискуссии будет самостоятельной. Шесть основных ролей следующие: *Discussion Leader – ведущий, Word Master – эксперт по словам, Passage Person – эксперт по параграфам, Connector – «связной», Culture Collector – «культурный аналитик», Summarizer – подводящий итоги.*

Discussion Leader – ведущий: он должен прочитать рассказ и приготовить 5 обобщающих вопросов о нем. Роль ведущего состоит в наблюдении за ходом дискуссии, поддержании и вовлечении других членов группы в процесс обсуждения.

Word Master – эксперт по словам: он должен найти наиболее интересные, трудные или важные для понимания рассказа слова и выражения, объяснить их значение на иностранном языке и обосновать свой выбор. Эксперт по сло-

вам может попросить других членов группы прочитать вслух предложения, где встречаются эти слова. Это позволяет сосредоточить внимание на контексте слов и выражений и еще увеличить время говорения.

Passage Person – эксперт по параграфам: должен найти наиболее интересные, трудные или важные абзацы, которые объясняют сюжет, героев, их поступки и взаимоотношения, обосновав свой выбор. Он же задает вопросы по выбранным отрывкам другим студентам по желанию.

Connector – «связной»: должен найти связь между обсуждаемым произведением и реальной жизнью, провести параллели, используя личный опыт или примеры из жизни друзей, близких или реальные события. Он задает вопросы и просит прокомментировать приведенные примеры или привести собственные. Примеры следует давать поочередно с обсуждениями. «Связной» может заострить внимание как на событиях, так и на героях рассказа: чертах их характера, поступках, чувствах, которые они испытывают.

Culture Collector – «культурный аналитик»: должен найти и проанализировать культурные особенности, сходства и различия нашей страны и страны, где происходит действие рассказа; проиллюстрировать это 2–3 выдержками из рассказа; подготовить и обсудить в группе вопросы по данным отрывкам и предложенным сравнениям культурных особенностей. Аналитик должен помнить, что культура включает такие понятия, как происхождение, традиции и обычаи, повседневная жизнь.

Summarizer – подводящий итоги: суммирует наблюдения за героями, событиями, идеями в виде краткого пересказа собственными словами и обсуждает свои выводы с остальными участниками. Для данного героя следует сосредоточить внимание на ключевых моментах рассказа, главных событиях.

При подготовке к дискуссии каждому участнику следует заполнить Role Sheet. Этот «ролевой лист» позволяет уче-

нику прочитать и проанализировать текст под определенным углом, а потом представить свои результаты в классе и в конечном итоге получить полное представление о прочитанном произведении со всеми его языковыми реалиями, культурными и нравственными особенностями. Данный лист может служить видимым доказательством получения бонусных баллов.

Число бонусных баллов может варьироваться в зависимости от количества человек к группе. В среднем в группе студентов насчитывается 10–12 человек, поэтому рекомендуется придерживаться следующей схемы распределения очков. За полное и содержательное выступление на занятии студент получает 5 баллов.7 ключевых точек – это 7 глав или разделов книги. После каждого раздела студенты пишут онлайн-тест по содержанию глав. Для оценки прогресса предпочтительно учитывать следующую ситуацию: 100 XP на человека за оценочный период, 30 остальных XP приобретаются студентом в процессе прохождения онлайн-тестов. Данная система удобно вписывается в систему вузовского перевода баллов.

Критерии перевода баллов в итоговую оценку:

100–85XP «Эксперт»= 100–85 % – «отлично»;

84–75XP «Опытный»= 84–75 % – «хорошо»;

74–60XP «Знающий»= 74–60 % «удовлетворительно»;

59–0 XP «Начальный»= 59–0% «неудвлетворительно».

Насколько же эффективна данная система по отношению к стандартной 5-балльной шкале? Бонусная программа вовлекает студентов в учебный процесс, но ее применение затруднено сложным учетом бонусных баллов и приведением их к оценке. Не на всех занятиях студент может заработать дополнительную оценку, в равной степени сопоставимую с выполняемыми графическими работами, но его активную деятельность необходимо учитывать и стимулировать, ведь он уже на пути к отличной оценке. *Бонусы – это дополнительные оценки*, которые вносят положительную динами-

ку в текущую оценку, т.е. с каждым набранным баллом бонус должен расти. Приравняв оценку отлично (5 баллов) к 1 бонусу, получаем систему, при которой студент может получать целые и дробные части. Таким образом, каждый балл будет работать в пользу студента, а весь процесс учета бонусов можно автоматизировать, что и было сделано.

Введение бонусных баллов позволило повысить вовлеченность студентов в педагогический процесс: удалось свести к минимуму пропуски занятий, всего 6 % (2 чел.) студентов из всей группы численностью 34 человека пропустили более 30 % лекций; средний показатель оценок за работы близок по значению к оценке «хорошо» и составил 3,8; 70 % студентов уложились в график сдачи заданий, 30 % студентов сдавали с задержкой; 97 %, по результатам опроса, выразили позитивное отношение к предложенной стратегии обучения; 97 % студентов вовремя получили автоматический зачет.

Вывод: применение игровой концепции в высшем образования в курсе «Практический курс иностранного языка» (Профиль 1, Профиль 2) позволяет создать конкурентную среду, дисциплинировать обучаемых и мотивировать их на получение знаний. Данный опыт может быть полезным для организации занятий и по другим практическим и теоретическим дисциплинам для замера необходимых компетенций.

Библиографический список

1. Агапова С.А., Бабак Т.П., Озолина И.А., Тимошева А.Б. Геймификация в образовании. К вопросу о понятии // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы международной научно-практической конференции «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 29–38.
2. Варенина А.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 6. № 6-2. С. 314–316.

3. Зикерманн Г., Линдер Д. Геймификация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов / пер. с англ. И. Айзятуловой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 246 с.
4. Werbach K., Hunter D. For the win: How game thinking can revolutionize your business. Wharton Digital Press, 2012. 242 p.

Н.Г. Пирогова

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Статья посвящена использованию современных информационных технологий в процессе обучения иностранному языку. Автор рассматривает основные виды компьютерных технологий, а также их преимущества для студентов. Особое внимание уделяется проектной работе как одному из методов «сущностного обучения», а также применению веб-квестов, которые относятся к проблемно-поисковому обучению и успешно реализуются на базе технологий.
***Ключевые слова**: компьютерные технологии, иностранный язык, интернет-ресурсы, коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, интерактивное пространство, оценочные средства, сущностное обучение, онлайн-проект, веб-квест.*

N.G. Pirogova

COMPUTER TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to the use of modern information technologies in teaching foreign languages. The author looks at the main types of computer technologies and their benefits for students. Special attention is given to the project work as one of the methods of content-based instruction, as well as the use of webquests which relate to inquiry-based learning and are successfully implemented on base of technologies.
***Keywords:** computer technologies, foreign language, Internet resources, communicative competence, self-study, interactive space, assessment tools, content-based instruction, online project, webquest.*

Использование новых образовательных технологий всегда было важным вопросом для преподавателей иностранных языков. Технологии меняются с течением времени, но проблема поиска эффективных способов их применения остается актуальной задачей для педагогов. Некоторые из них до сих пор испытывают чувство неуверенности и волнение, когда речь идет о внедрении компьютеров на занятиях по иностранному языку, другие же, наоборот, с энтузиазмом подходят к данному вопросу. При этом эффективность обучения иностранному языку на базе технологий непосредственно зависит от организации его процесса.

Следует отметить, что существует ряд терминов, которые могут быть использованы для описания умений преподавателей и студентов, связанных с компьютерными технологиями. Наиболее часто используемый в литературе термин – «компьютерная грамотность» – является достаточно общим и может ассоциироваться с базовыми компьютерными навыками, а также умением работать с онлайн-материалами в аудио-, видео- и текстовом форматах. Одним из наиболее удачных определений является «образовательные компьютерные технологии», широко используемое в методической литературе.

Компьютерные технологии на занятиях включают в себя три компонента:

1) компьютерные программы, созданные для обучения языку, которые в зарубежной методической литературе носят название CALL (computer-assisted language learning programs). В настоящее время многие программы представлены в формате дисков. Функция обеспечения мгновенной обратной связи, которой обладают современные компьютерные программы, позволяет преподавателю иностранного языка тратить меньше времени на проверку работ студентов;

2) компьютерные программы, которые разработаны не с целью обучения языку, но используются в образовательном

процессе (non-CALL programs). К примеру, это могут быть текстовые редакторы, базы данных, игры, энциклопедии;

3) интернет и различные мобильные приложения, созданные для работы с иноязычными ресурсами, электронная почта и социальные сети. Интернет-ресурсы являются богатым источником аутентичных текстов, дают возможность студентам общаться с англоговорящими сверстниками, способствуют межкультурной коммуникации и обмену языковым опытом. При этом преподавателю важно выбрать интернет-ресурсы для классной и домашней работы студентов, предварительно внимательно ознакомиться с онлайн-материалами и определить виды заданий. Важно заметить, что упражнения должны включать в себя не только онлайн-тесты, направленные на определение уровня усвоения лексико-грамматического материала, но и задания на развитие как рецептивных (чтение и аудирование), так и продуктивных (говорение и письмо) видов речевой деятельности.

Рассмотрим основные преимущества использования компьютерных технологий в процессе обучения студентов иностранному языку.

Во-первых, учащиеся имеют возможность индивидуально выполнять задания без внешнего контроля преподавателя, не боясь сделать ошибки. Студенты могут также работать в смешанной с точки зрения владения языком группе, что помогает более слабым учащимся обрести большую уверенность и повысить самооценку. При организации парной или групповой работы преподавателю важно объединять более и менее подготовленных учащихся. Такая деятельность способствует не только усвоению языкового материала (лексики, грамматики), но и и развитию коммуникативной компетенции.

Во-вторых, компьютеры дают возможность студентам изучать язык и в процессе аудиторной работы, и в ходе самостоятельной работы дома в удобное для них время. В по-

следнее время широко используются образовательные онлайн-платформы. Одна из них Cambridge LMS (Learning Management System), представляющая собой интерактивное пространство для самостоятельной работы студентов, изучающих тот или иной курс английского языка на определенном уровне (Empower, Open Mind, Touchstone и другие). Данная обучающая среда содержит такие компоненты, как электронная тетрадь к каждому из уровней УМК, промежуточные и итоговые тесты, дополнительные задания для самостоятельной работы студентов для более прочного усвоения материала. Функция автоматической проверки выполненных заданий позволяет преподавателю контролировать выполнение заданий учащимися, оценить прогресс каждого из них и группы в целом.

В-третьих, современные онлайн-технологии помогают индивидуализировать и оптимизировать процесс изучения иностранного языка, при этом использовать эффективные оценочные средства. Так, студенты, осваивающие иностранный язык на начальном этапе и желающие улучшить аудитивные умения, могут прослушивать небольшие подкасты на английском языке по интересующим их темам (спорт, музыка, искусство), при необходимости повторять определенные отрывки записи и пользоваться тейпскриптами для дополнительной работы с лексическим материалом. Студенты, находящиеся на продвинутом этапе изучения языка, могут выбрать новостные сообщения (к примеру, BBC), интервью или ток-шоу в аудио- или видеоформате, позволяющие услышать аутентичную речь, включая варианты акцентов и диалектов. При этом учащимся важно овладеть различными стратегиями аудирования на английском языке: догадка о лексике и содержании новостного сообщения по его заголовку, чтение новостного сообщения в газете, а затем прослушивание аудиозаписи или просмотр видеофрагмента, определение уровня формальности общения участников разговора и т.д.

Практический опыт показывает, что при обучении студентов английскому для специальных целей (ESP) эффективным является метод «сущностного обучения» (CBI – Content-based instruction), который относится к процессуально-ориентированным методам обучения иностранным языкам. В основе подхода лежит принцип опоры на содержание учебного материала [Williams, 2004], который должен представлять интерес для студентов, изучающих язык специальности, например, английский для студентов технических или гуманитарных направлений подготовки.

Данный подход может быть реализован в контексте трех основных моделей. Первая из них базируется на предметных областях (например, маркетинг) или конкретных темах (например, маркетинговые стратегии), которые часто выбираются самими студентами. В основе второй модели лежат дополнительные программы, в рамках которых преподаватели иностранного языка помогают студентам осваивать профильные дисциплины на изучаемом языке. Третья модель включает в себя адаптированные программы, предполагающие помощь преподавателя в освоении содержания материала учащимися, недостаточно владеющими иностранным языком для изучения языка специальности. Современные интернет-технологии могут быть задействованы в каждой из приведенных выше моделей, особенно первой из них. Интернет-пространство позволяет педагогу подобрать обучающие материалы практически по любой теме как для самостоятельной работы студентов, так и работы на занятии.

Метод проектов, развивающий критическое и творческое мышление учащихся, может быть активно использован как один из вариантов «сущностного обучения» [Debski, 2005]. Компьютерные технологии позволяют студентам искать и структурировать информацию для проектов по различной тематике и сотрудничать друг с другом, если речь

идет о групповом проекте. Для успешной реализации проекта необходимо учитывать следующие аспекты: выбор темы, совместное планирование проекта, проведение онлайн-исследования, непосредственная работа над проектом и его оценка. Важно, чтобы студенты принимали активное участие в каждом этапе проекта, поэтому преподавателю следует помочь учащимся овладеть навыками и умениями для каждого этапа – предложение и обсуждение тем, планирование и обсуждение процесса, поиск и отбор информации в Интернете, написания отчета и комплексного оценивания проекта. Большинство этапов проекта могут быть реализованы посредством удобного файлового хостинга для хранения, обмена и совместного редактирования информации в Интернете, например Google Shared Spaces. Для успешной реализации онлайн-проектов преподавателю иностранного языка важно обеспечить четкую постановку целей и задач, скоординировать слаженную работу студентов в онлайн-режиме, организовать оценочный этап.

Рассмотрим более подробно один из видов проектной работы – веб-квест, который относится к проблемно-поисковому обучению и успешно реализуется на базе компьютерных технологий. Веб-квест в методике – проблемное задание с элементами игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [Dodge, 1995]. Разработчиками веб-квеста как учебного задания являются Б. Додж и Т. Марч. Студенты, выполняющие веб-квест индивидуально или в группе, находят, анализируют, классифицируют, оценивают информацию, которую они разыскивают в Интернете, и интегрируют новые идеи в уже сложившуюся знаниевую систему. Веб-квесты направлены на развитие у студентов навыков аналитического и творческого мышления, в том числе на иностранном языке, они помогают повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Студенты, работая в группах, совершенствуют уме-

ния в говорении, общаясь со сверстниками на языке, и письменные умения, создавая тексты в электронном, печатном или аудиовизуальном форматах. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, а проблемные задания отличаться степенью сложности. Специально разработанные шаблоны веб-страниц и веб-сайтов позволяют педагогу создавать собственные веб-квесты как в режиме онлайн, так и в автономном режиме, что помогает преподавателю уменьшить временные затраты на подготовку материалов. Веб-квест имеет четкую структуру и включает в себя: ключевые задачи, поэтапное руководство для выполнения, комплекс заданий для развития определенных навыков и умений, советы по пользованию информационными ресурсами и образцы представления результатов. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде презентации Power Point, веб-страницы и т.д. Практический опыт показывает, что применение веб-квеста в обучении иностранному языку требует от студентов соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными интернет-ресурсами. Некоторым студентам можно предложить задание на оценку аутентичности информации, представленной на некоторых сайтах. Опытные интернет-пользователи могут не только оценить качество информации на сайте, но и определить характеристики сайта, которые свидетельствуют о надежности информации по интересующей их теме на иностранном языке. Авторы разработали ряд критериев методической оценки веб-квестов, к основным из которых относятся: познавательная ценность, проблемность задач, релевантность и аутентичность ресурсов, наличие методической поддержки (основных и дополнительных материалов) для выполнения заданий, четкость описания критериев и параметров оценки [Dodge, 1995]. Заметим, что веб-квест является комплексным заданием, поэтому оценка его выполне-

ния должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результатов.

Библиографический список

1. Debski R. Project-oriented CALL. Sydney, Australia: NCELTR, 2005. P. 2–10.
2. Dodge B.WebQuests: A technique for Internet based learning. Distance Educator. 1995. 1(2). P. 10–13.
3. Williams A. Fact sheet: Enhancing language teaching with content. Sydney: AMEP Research Centre, 2004. P. 1–7.

Д.Р. Полякова

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЫБОРА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Статья посвящена анализу андрагогических принципов и психологических особенностей взрослых обучающихся. Учитывая данные принципы и особенности, можно сказать, что в рамках обучения иностранному языку взрослых эффективным является применение проектной методики.

Ключевые слова: *андрагогика, обучение взрослых, технология обучения, психологические особенности, метод проектов.*

D.R. Poliakova

ANDRAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BACKGROUNDS FOR SELECTION OF FOREIGN LANGUAGE STUDY METHODS IN TEACHING ADULTS

This article is devoted to analysis of andragogical principles and psychological characteristics of adult learners. Considering these principles and characteristics, it is effective to use the method of projects for foreign language education of adults.

Keywords: *andragogy, adult education, technology of education, psychological characteristics, method of projects.*

Мы учимся на протяжении всей жизни, поэтому проблема образования взрослых занимает важное место в системе образования. Впервые об образовании на протяжении всей жизни заговорил великий американский педагог и философ Джон Дьюи в 1916 г. Однако началом организованного образования взрослых считается середина XIX века, когда в Европе создавались дома просвещения и высшие школы, где преподавались знания различных областей наук.

Термин «андрагогика» впервые появился в 1950–1960-е годы в трудах следующих ученых: Д. Савичевич, М. Огризович, Б. Самоловчев, Г. Хансельман, Т. Тен Хаве, Л. Турос. Начало формирования теоретических основ андрагогики как самостоятельной науки было положено в 1970–1980-е годы в работах выдающегося американского андрагога, теоретика и практика образования взрослых М.Ш. Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р.М. Смита и группы молодых английских ученых из Ноттингемского университета [Змеев, 2003].

Большой вклад в развитие андрагогики как науки в нашей стране внес выдающийся российский ученый-андрагог С.И. Змеев. В своем труде «Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых» С.И. Змеев формулирует основные андрагогические принципы обучения, которые составляют фундамент теории обучения взрослых [Змеев, 2003]:

1) приоритет самостоятельного обучения (самостоятельная организация обучающимися процесса обучения);

2) принцип совместной деятельности (совместная деятельность обучающего и обучающегося на всех этапах процесса обучения);

3) принцип опоры на опыт обучающегося (опыт рассматривается как один из источников обучения);

4) индивидуализация обучения (индивидуальная программа обучения, разработанная с учетом целей каждого конкретного обучающегося);

5) системность обучения (соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения);

6) контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого) (обучение преследует конкретные цели обучающихся и строится с учетом его профессиональной, социальной деятельности);

7) принцип актуализации результатов обучения (немедленное применение полученных знаний на практике);

8) принцип элективности обучения (предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, методов и т.д.);

9) принцип развития образовательных потребностей (обучение строится с целью формирования у обучающихся новых образовательных потребностей);

10) принцип осознанности обучения (осмысление, осознание обучающимися всех этапов процесса обучения).

Кроме того, взрослым обучающимся характерны некоторые психологические особенности в обучении. Британские ученые П. Хани и А. Мамфорд выделяют четыре стиля обучения: активисты, мыслители, теоретики, прагматики [Honey, Mamford, 1992]. Каждому из данных стилей обучения присущи определенные требования к процессу обучения.

С учетом вышеперечисленных андрагогических принципов и психологических особенностей взрослых обучающихся мы считаем, что в условиях обучения иностранному языку эффективным является применение проектной методики.

В Российской педагогической энциклопедии «метод проектов» трактуется как «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практи-

ческих заданий – проектов» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 567]. Данный метод не является чем-то принципиально новым и имеет свою историю в отечественной и зарубежной педагогической науке и практике.

Метод проектов на протяжении двух лет применяется нами в рамках корпоративного обучения немецкому языку менеджеров торгового холдинга. Тематика проектов определяется профессиональной направленностью обучающихся, а именно проекты в области закупок, продаж, коммуникации с бизнес-партнерами, ведение переговоров, рекламация и т.д. Практика использования метода проектов позволяет нам сделать следующие выводы.

1. В ходе подготовки и обсуждения проекта повышается уровень владения языковым материалом, тренируются грамматические и лексические структуры.

2. Ввиду соответствия темы проекта профессиональной направленности обучающихся повышается мотивация к обучению.

3. Метод проектов способствует безотлагательному практическому закреплению приобретенных навыков, т.к. все полученные знания могут быть незамедлительно применены в работе.

Таким образом, метод проектов учитывает андрагогические принципы и психологические особенности взрослых обучающихся и, на наш взгляд, является достаточно эффективным методом обучения иностранному языку взрослых.

Библиографический список

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. А.П. Горкин. М.: 1993. С. 567.
3. Honey P., Mamford A. The manual of Learning Styles. Maidenhead: Berkshire, 1992. 208 p.

И.И. Рахмясова

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ТЕХНИКУМЕ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения мотивации студентов медицинского техникума при изучении иностранного языка. Рассматриваются различные методы, способствующие повышению мотивации к изучению иностранного языка и формированию коммуникативной компетенции студентов. Представлены примеры заданий, игр и упражнений. Эффективным способом повышения мотивации признается использование всех представленных методов в комплексе.

Ключевые слова: *мотивация студентов, медицинский техникум, иностранный язык, эффективные методы, организация учебной деятельности, творческий подход, коммуникативная компетенция, познавательная активность.*

I.I. Rahmyasova

METHODS OF IMPROVING MOTIVATION OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the urgent problem of improving motivation of medical college students in studying foreign languages. Different methods which help to improve student motivation in studying foreign languages and formation of communicative competence are considered. The examples of tasks, exercises, games are represented. The effective way of improving motivation is defined as the use of all the described methods as a whole.

Keywords: *student motivation, medical college, foreign language, effective methods, the organization of training activities, creative approach, communicative competence, cognitive activity.*

При небольшом количестве часов, отведенных на изучение иностранного языка в медицинском техникуме, главной задачей считаем обучение студентов основам практического владения иностранным языком для последующего использования и совершенствования в профессиональной деятельности.

Как преподаватель иностранного языка в медицинском техникуме автор статьи часто сталкивается с проблемой отсутствия мотивации студентов к изучению языка. Поэтому в начале каждого учебного года встает вопрос: как заинтересовать обучающихся?

Мотивация является наиважнейшей основой достижения успеха в изучении языков. Это главная движущая сила, которая обеспечивает включенность студента в работу на занятии. Мотивация характеризуется, прежде всего, интересом студентов к преподаваемой дисциплине, их желанием и готовностью ее изучать. Интерес способствует концентрации внимания, усиливает впечатления, получаемые во время занятия, стимулирует повторение изученного материала, а также обогащает экстралингвистические знания студентов, способствуя тем самым формированию их общей компетенции [Рябцева, 2012].

Важную роль в формировании и развитии мотивации играет содержание учебного материала. Мотивационное влияние может оказывать не всякий учебный материал, а лишь такой, информационное содержание которого соответствует наличным и вновь возникающим потребностям обучающегося [Там же]. При разработке тематических планов, планов отдельных занятий, при подборе учебного иллюстративного материала всегда учитываем актуальность, аутентичность и коммуникативную направленность. Прежде чем перейти к английскому языку для профессиональных целей, мы учимся общаться на повседневные темы, особое внимание уделяя речевому этикету. Если студент знает, как правильно поздороваться, попрощаться, задать вопросы и ответить на них, он сумеет произвести хорошее впечатление, расположить собеседника к беседе и поддержать ее.

Для повышения интереса к изучению английского языка активно применяем такие эффективные формы обучения, как парные и групповые. Студенты, объединяясь в груп-

пы, разрабатывают проекты и защищают их, составляют и разыгрывают диалоги по ролям. Публичные выступления оказывают большое влияние на мотивацию обучающихся. Студенты, общаясь, выступая перед группой, нарабатывают практику публичных выступлений, что помогает им раскрепоститься и повысить самооценку. Использование групповых и парных форм работы втягивает в процесс обучения даже немотивированных, так как, попав в группу студентов, которые коллективно выполняют определенное задание, обучающийся не может отказаться выполнять свою часть задания, иначе подвергнется критике товарищей. Кроме того, работая в группе, каждый ее член старается быть не хуже других, возникает здоровое соревнование, которое способствует интенсификации учебной деятельности, придает ей эмоциональную привлекательность, что также играет роль в становлении соответствующей мотивации.

Применение информационно-коммуникативных технологий в сочетании с методом проектов, позволяет создать положительную эмоциональную и познавательную атмосферу. Формируя небольшие проектные группы, в состав которых входят как сильные студенты, так и со средним уровнем подготовки, включаем в работу всех обучающихся. Студенты занимаются проектной деятельностью, создавая плакаты, макеты достопримечательностей стран изучаемого языка, которые в дальнейшем используются для выставки в кабинете иностранного языка. Также студенты принимают участие в игровых проектах на темы «Моя будущая профессия», «Здоровый образ жизни», готовят презентации, брошюры о будущей профессии, буклеты против алкоголизма, наркотиков, курения и т.д.

Ведется работа по подготовке студентов к участию в научно-практических конференциях, в дистанционных проектах разного уровня, что является эффективным методом обучения, самореализации и повышения образова-

тельного уровня обучающихся. Дистанционные олимпиады, конкурсы, викторины мотивируют студентов на проверку своих знаний, самоутверждение, подготовку к занятиям, раскрытие творческого потенциала. Участие в дистанционных проектах ведет к углубленному изучению дисциплины, развивает творческие способности, позволяет получить объективную оценку знаний и сравнить свои результаты с работами участников из других регионов, а также выявляет студентов, интересующихся языком и желающих продолжить интенсивное изучение иностранного языка. Участники дистанционных проектов становятся заинтересованными в развитии собственного образования, поскольку, не имея готового ответа на поставленную задачу, они разрабатывают собственное творческое решение, актуальное для жизни в современном информационном обществе.

Также на занятиях применяются разработанные авторские ролевые игры, игры-соревнования, викторины, конкурсы и т.д. Применение игр дает хорошие результаты, развивает память, внимание, позволяет сконцентрировать их внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации, общения во время игры.

Рассмотрим ролевую игру «Обязанности медицинской сестры / медицинского брата». Каждый студент получает карточку со своей ролью медицинской сестры / медицинского брата или пациента. В течение 15 минут обучающиеся самостоятельно продумывают вопросы, предполагаемые ответы и другие реплики для будущего диалога. Слабые студенты могут воспользоваться словарным банком, данным в карточке. Пары поочередно разыгрывают диалоги, соблюдая нормы речевого этикета, используя заранее приготовленные реквизиты. Данная игра не только развивает коммуникативную компетенцию обучающихся, но и повышает общее развитие мыслительной деятельности, т.к. перед ними ставятся вопросы, на которые им тут же необходимо отвечать.

Ролевые игры проводятся как на итоговых, обобщающих занятиях, так и в процессе изучения отдельной темы. Такие темы, как «В аптеке», «Визит врача», «Моя будущая профессия», являются очень благодатной почвой для применения ролевых игр на занятиях. Применение данных видов игр позволяет мотивировать обучающихся к использованию изученных лексических единиц и грамматических конструкций, тренировать неподготовленную речь.

Ролевая игра «Мир медицинских специальностей» проводится как итоговое занятие по теме «Моя будущая профессия». В этой игре студенты обучаются проведению и прохождению собеседования на иностранном языке. Студенты делятся на две команды: команда работодателей и команда соискателей на должность. Каждый студент-специалист по подбору кадров получает индивидуальную карточку с требованиями к вакансии. Каждый студент-соискатель – карточку с навыками, качествами и квалификацией, которыми он обладает. Качества и навыки, которыми должен обладать представитель определенной медицинской специальности, обсуждались ранее на занятиях. В ходе игры специалист по подбору кадров и соискатель должны составить пару: вакансия и идеальный кандидат. Данная ролевая игра способствует развитию следующих умений и навыков: собирать, систематизировать и интерпретировать полученную информацию, строить речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в странах изучаемого языка, понимать информацию в процессе общения, в том числе с использованием паралингвистических средств языка, выражать собственное мнение или суждение по проблемам, адекватно реагировать на вопросы собеседника. Данное умение является необходимым для каждого соискателя на современном рынке труда, так как большинству работодателей требуются специалисты не только хорошо ориентирующиеся в профессиональной сфере, но и владеющие

иностранным языком не ниже уровня Intermediate [Москвина, Григорьева, 2013].

Применение игровых технологий в сочетании с информационно-коммуникативными технологиями: мультимедийными презентациями, интернет-ресурсами – не только способствует повышению мотивации, но и позволяет увеличить темп работы на занятии без ущерба для усвоения знаний обучающимися. Игровые технологии включают в себя богатые обучающие возможности. Студенты над этим не задумываются. Для них игра, прежде всего, увлекательное занятие. Но значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, творчество. Н.В. Лях в статье «Игровые технологии как средство повышения мотивации к изучению английского языка» пишет, что в игре все равны. Она по силам практически каждому студенту, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке [Лях]. Более того, слабый в языковой подготовке студент может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знания в предмете. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность студенту преодолеть стеснительность, снижает боязнь ошибок и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения, студент может уже говорить наравне со всеми [Там же].

С целью создания благоприятных условий для формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях иностранного языка проводим речевые, фонетические, орфографические, лексические и грамматические игры. Данные виды игр дают возможность улучшить работоспособность обучающихся, активизировать их мыслительную деятельность, направленную на употребление

лексических единиц и грамматических конструкций в естественных условиях общения. Например, простая игра «Как бы вы реагировали, если бы вам сказали…» позволяет обучающимся быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, развивает умение поддерживать беседу, самостоятельно выбирать из имеющегося запаса то, что подходит для данной ситуации. Студентам очень нравится такая игра, все включаются в работу и предлагают свои ответы на заданные вопросы, утверждения, восклицания.

В игре «Крокодил» без слов и звуков надо показать загаданное слово, чтобы все поняли, о чем или о ком идет речь. Мы играем в эту игру, чтобы закрепить в речи лексику по темам «Оказание первой помощи», «Мой рабочий день», «Обязанности медицинской сестры» и т.д. Студент у доски жестами и мимикой изображает одно из действий по заданной теме. Затем *преподаватель задает вопрос группе: «Guess* what is he or she doing / showing?». *Такая игра помогает закрепить в памяти не только отдельные слова, но и выражения.*

При обучении говорению, аудированию, чтению, а также при совершенствовании навыков письменной речи активно применяем дидактические игры (разнообразные викторины, кроссворды, филворды и т.д.), которые создают условия для сохранения здоровья обучающихся, а также служат средством формирования коммуникативной компетенции.

С целью предупреждения утомления и усталости обучающихся в каждое занятие включаются динамические паузы, физкультминутки, подвижные и развивающие игры. Данные приемы реализации здоровьесберегающих технологий благотворно влияют на восстановление умственной способности, препятствуют нарастанию утомления, позволяют повысить эмоциональный настрой обучающихся и снять статические нагрузки.

Также применяются разработанные нами упражнения и формы обучения, например индивидуальные магнитно-

маркерные белые доски при отработке лексического и грамматического материала. Студенты получают установку написать маркером на белой доске перевод слова или поставить глагол в правильном времени, через несколько секунд дается команда поднять доски перед собой. Такая форма работы позволяет эффективно отработать лексические и грамматические навыки, выявить студентов, которые не усвоили материал, повысить работоспособность обучающихся, вызвать дружеский дух соревнования в группе и сэкономить время.

Таким образом, для становления положительной устойчивой мотивации следует использовать не один метод, а все методы в комплексе, ибо не один из них сам по себе не может играть решающей роли в становлении мотивации. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, стремления, интересы, эмоции, мотивы. Применение парных и групповых форм обучения, такие эффективные технологии, как информационно-коммуникативные, игровые, проектные, здоровьесберегающие, позволяют создать на занятиях ситуацию успеха, тем самым способствуя повышению интереса студентов к дальнейшему изучению иностранного языка. Созданные условия способствуют проявлению творческой инициативы обучающихся, становлению ключевых компетентностей, позволяют им чувствовать себя комфортно на занятиях по иностранному языку.

Библиографический список

1. Лях Н.В. Игровые технологии как средство повышения мотивации к изучению английского языка [Электронный ресурс]. URL:http://festival.1september.ru/ (дата обращения: 22.10.2016).
2. Москвина Ю.А., Григорьева А.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. № 7 (июль). С. 81–85. URL: http://e-koncept.ru/2013/13153.htm

3. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск «Педагогика и психология». 2012. № 10. С. 125–129.

И.П. Селезнева, М.В. Егорова

КОЛЛАЖИРОВАНИЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье высказывается мнение о том, что использование коллажирования как методического приема будет способствовать формированию метапредметной компетенции обучающихся и тем самым сможет служить средством реализации лингвокультурологического подхода при обучении иностранному языку на среднем этапе. Основное внимание уделяется этапам работы над коллажом.

***Ключевые слова**: метод, методический прием, коллажирование, лингвокультурологический подход, метапредметная компетенция, средний этап обучения.*

I.P. Selezneva, M.V. Egorova

COLLAGE AS A TEACHING TECHNIQUE IN IMPLEMENTATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE

The article suggests that the use of collage as a teaching technique will contribute to the formation of the metasubject competence of students and, thus, can serve as a means of realizing the linguistic and cultural approach to teaching a foreign language at the middle stage. It focuses on the stages of work on collage.

***Keywords**: method, methodological technique, collage, the linguistic and cultural approach, metasubject competence, the middle stage of teaching a foreign language.*

Лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку связан с превалированием метапредметной компетенции над собственно лингвистическими знаниями.

А.В. Егорова отмечает: «Intercultural communication is mostly viewed from a linguistic perspective in terms of teaching and learning modern languages. The cultural content is often based on comparison of the first language culture with the target culture, that of the English speaking world» [Егорова, 2016, с. 162].

На сегодняшний день существует большое количество методических приемов, реализующих лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку на младшем и старшем этапах, средний этап исследован в меньшей степени. Не все школы сегодня могут позволить себе обеспечить интерактивной доской или проектором каждый класс. Между тем визуализация может быть достигнута и при помощи такого «малобюджетного средства» обучения, как коллаж.

Недостаточная изученность потенциала использования коллажирования как методического приема реализации лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку на среднем этапе побудила нас к исследованию данной темы.

Рассматривая коллажирование как методический прием реализации лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку, мы предполагаем, что использование коллажирования на среднем этапе обучения иностранному языку будет способствовать расширению лингвокультурологической информации о стране изучаемого языка.

Исследованием лингвокульторологического подхода к обучению иностранному языку занимались такие ученые, как В.И. Карасик, Ю.С. Степанов, С.Г. Воркачев, Н.А. Красовский, В.В. Воробьев, В.В. Красных и др.

Мы, вслед за В.В. Красных, рассматриваем лингвокультурологический подход к обучению иностранному языку как «привитие умения видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками,

но и – прежде всего – единицы культурной памяти народа» [Красных, 2002, с. 36].

Данный подход отвечает современным требованиям к обучению иностранному языку: обучать не только иностранному языку, но и культуре страны изучаемого языка.

Любой подход предполагает определенный метод обучения или сочетание нескольких методов. И.П. Подласый утверждает, что «метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения» [Подласый, 2004, с. 204].

Метод обучения, в свою очередь, состоит из различных приемов обучения. С.М. Вишнякова трактует методический прием как «элемент, деталь метода обучения, его составная часть или отдельный шаг в той учебной работе, которая происходит при применении данного метода» [Вишнякова, 1999, с. 166]. Нам кажется более точным определение метода обучения, данное Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным: «Конкретное действие и операция преподавателя, цель которого – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения» [Азимов, Щукина, 2009, с. 211]. В контексте этого определения мы рассматриваем коллажирование как методический прием.

По мнению И.Б. Рыжкиной, коллажирование как методический прием «предполагает построение образно-смыслового страноведческого коллажа путем ассоциативного наращения лексико-семантического фона ключевого понятия-реалии» [Рыжкина, 2008, с. 94].

Ассоциативное наращивание является довольно сложным этапом процесса построения ассоциативных связей и поэтому его следует применять на среднем этапе обучения иностранному языку. Данный этап характеризуется, согласно федеральному базисному учебному плану, следующим образом.

«Средний этап охватывает 5–9 классы основной школы и осуществляется в одном из двух вариантов:

а) продолжающие обучение иностранному языку после 2–6-х классов;

б) продолжающие обучение после 5–6-х классов.

Является для учащихся новой ступенью в развитии коммуникативной компетенции» [Тамбовкина и др., 2008, с. 285].

Опытно-экспериментальная работа по использованию коллажирования как методического приема была проведена нами в МБОУ «Средняя школа № 4» города Красноярск на базе учебно-методического комплекса «Английский язык. Forward. 8 класс. Учебник. ФГОС. Авторы: Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. М.: Вентана-Граф, 2015» [Вербицкая и др., 2015]. Тема урока «Globetrotter / Путешественник».

На предварительном этапе были проведены вводные уроки с изучением новой лексики и грамматики. Сама по себе тема «Globetrotter / Путешественник» не имеет лингвокультурной окрашенности (речь идет о путешествиях и путешественниках вообще, никакой «привязки» к конкретной стране или культуре не наблюдается), поэтому она была заменена нами на тему «How do the English spend their holiday? / Как англичане проводят свой отпуск?», которая содержит лингвокультурологическую информацию. Лингвокультурологическая фактологическая информация позволяет разрушить стереотипы, служащие помехами при осуществлении процесса межкультурной коммуникации. Умение оперировать такого рода информацией, по мнению Н.Д. Вершковой, «…позволяет в дальнейшем избежать проблем и конфликтов при встречах и контактах с представителями иных культур» [Вершкова, 2015, с. 33].

В рамках данной темы была разработана поэтапная модель использования приема коллажирования (в рамках двух уроков работа над коллажем была разделена на 6 этапов). Подробное описание работы с моделью представлено в таблице.

Этапы работы с коллажом при изучении
темы «How do the English spend their holiday? / Как англичане проводят свой отпуск?»
в 8 классе общеобразовательной школы

Этап работы	Цель работы	Социальная форма работы	Реализация (действия учителя)	Реализация (действия учащихся)	Результаты работы
1	2	3	4	5	6
Этап 1 (урок 1) Подготовительный: обсуждение вопроса «Как англичане проводят свой отпуск?» на английском языке	Выявить, какой стереотип сложился у учащихся об отдыхе англичан	Фронтальная	Проводит опрос на тему «Как вы думаете, как англичане проводят свой отпуск?», фиксирует ответы учащихся на доске	Отвечают устно на поставленный вопрос, опираясь на заранее подготовленные учителем клише-карточки	Учащиеся выяснили, какое мнение бытует у учащихся об отдыхе англичан
Этап 2 (урок 1) Чтение учебного адаптированного текста(объем 352 слова) об отдыхе англичан	Ознакомление с соответствующими действительности фактами об отдыхе англичан	Индивидуальная	Предлагает учащимся прочитать текст. Установка: выделить информацию в тексте, касающуюся отдыха англичан	Читают предложенный текст, выделяют необходимую информацию	Учащиеся ознакомились с фактологической информацией об отдыхе англичан, соответствующей действительности

Продолжение табл.

1	2	3	4	5	6
Этап 3 (урок 1) Учащиеся самостоятельно выписывают на доску выделенные ими факты об отдыхе англичан	Сформировать у учащихся представление об отдыхе англичан, соответствующее действительности	Индивидуальная; пленум	Дает установку: зафиксировать на доске вычлененные в результате прочтения текста факты об отдыхе англичан	Фиксируют на доске факты об отдыхе англичан	Учащиеся владеют актуальной информацией об отдыхе англичан
Этап 4 (урок 2) Семантизация лексики (повторение). Подготовка к изготовлению коллажа (изучение модели)	Актуализация знаний; изучение модели будущего коллажа	Фронтальная; индивидуальная	Повторяет с учащимися факты об отдыхе англичан, зафиксированные ими на доске на прошлом уроке; проводит устный опрос учащихся (без опоры), в процессе опроса фиксирует факты на доске повторно; представляет модель коллажа	Каждый учащийся называет по одному факту об отдыхе англичан; изучают модель коллажа	Учащиеся повторили факты об отдыхе англичан; изучили модель будущего коллажа

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
Этап 5 (урок 2) Изготовление коллажа по модели	Отобрать нужный материал для изготовления коллажа; изготовить коллаж по модели	Групповая	Выдает учащимся журналы; контролирует и направляет процесс отбора иллюстраций	Проводят отбор подходящего материала в журналах на тему «Travel / Путешествия»; вырезают иллюстрации и фото из журналов; изготавливают коллаж по модели	Материал отобран, коллаж по модели изготовлен
Этап 6 (урок 2) Семантизация пройденного материала; обобщение и закрепление лингвокультуролгической информации; саморефлексия	Семантизировать пройденный материал, оценить проделанную работу (саморефлексия)	Групповая; пленум	Дает установки: составить рассказ об отдыхе англичан на основе коллажа; выбрать лидера группы, который представит рассказ; направляет процесс составления рассказа; раздает рефлексивные анкеты	Составляют рассказ об отдыхе англичан, опираясь на коллаж; выбирают лидера группы, который представит рассказ. Лидер группы рассказывает об отдыхе англичан, опираясь на коллаж; письменно заполняют анкеты: Мне (не) понравилось… в работе над коллажом	Произошла семантизация вновь введенной тематической лексики; культурологические факты об отдыхе англичан обобщены и закреплены с опорой на рассказ; саморефлексия проведена

После использования приема коллажирования было проведено промежуточное тестирование по изучаемой теме в двух классах. Тестирование показало, что в классе, где было проведено коллажирование, результаты оказались значительно лучше, чем в классе, где для усвоения лингвокультурологической информации использовался только текст.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила наше предположение о том, что использование коллажирования будет способствовать расширению лингвокультурологической информации о стране изучаемого языка. Коллаж является отличным наглядным средством передачи информации о другой культуре и служит средством развития метапредметных компетенций обучаемых: регулятивных, коммуникативных и познавательных.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Вербицкая М.В., Оралова О.В., Эббс Б., Уорелл Э. Forward. Английский язык для 8 класса: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. ФГОС. М.: Вентана-Граф, 2015. 132 с.
3. Вершкова Н.Д. Поликультурное языковое образование в дошкольной группе (на примере проекта института им. Гете «Немецкий язык с Зайчишкой Хансом в детском саду и подготовительной школе») // Теория и методика преподавания иностранных языков и культур в условиях поликультурного общества: матер. IV Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. Красноярск, 3–4 декабря 2015 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 29–34.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО. 1999. 534 с.

5. Егорова А.В. Английский язык как язык-посредник: из опыта работы в колледже искусств и общественных наук в университете им. султана Кабуса (Султанат Оман) // Стратегия и тактика письменного перевода: традиции и инновации: матер. V Всерос. студенч. науч.-практ. конф. с межд. участием. Красноярск, 6–7 июня 2016 г. / отв. ред. И.П. Селезнева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 162–167.
6. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гносис, 2002. 281 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004, 365 с.
8. Рыжкина И.Б. Коллаж как средство формирования субъекта диалога культур // Перспективы науки и образования. 2008. № 6. С. 91–98.
9. Тамбовкина Т.Ю., Бударина А.О., Шершнева А.В. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам: учеб. пособ. для вузов. Калининград: РГУ им. И. Канта, 2008. 453 с.

И.П. Селезнева, А.А. Соколова

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается развитие лингвистической компетенции на уроке иностранного языка у учащихся средней ступени обучения. В качестве вероятностного метода развития лингвистической компетенции предлагается использование мультимедийных презентаций (на примере презентации «Jungen und Mädchen», апробированной в гимназии № 6 г. Красноярска).

***Ключевые слова**: коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, мультимедиа, презентация, ФГОС, средний этап обучения.*

I.P. Selezneva, A.A. Sokolova

MULTIMEDIA PRESENTATIONS AS A MEANS OF DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE

This article discusses the development of linguistic competence while teaching a foreign language at the middle stage. Multimedia presentations are considered as a probabilistic method to provide conditions for successful linguistic competence development. The author presents a sample presentation on the topic «Boys and girls» that was approved in gymnasium № 6 in Krasnoyarsk.
Keywords: *communicative competence, linguistic competence, multimedia, presentation, FSES, the middle stage of learning.*

Процесс глобальной информатизации затронул все сферы жизни современного общества, в том числе и систему образования. Школы переходят на федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), согласно которому основным назначением предмета «Иностранный язык» является формирование способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка, т.е. формирование коммуникативной компетенции. С другой стороны, ФГОС предусматривает применение информационно-педагогических технологий (информационных и коммуникационных технологий) в курсе иностранного языка начиная с начальной школы [Федеральные…, 2010].

Одним из возможных направлений эффективного применения средств информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) для обучения иностранным языкам является создание и использование мультимедийных презентаций.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем процесс развития лингвистической компетенции при обучении иностранному языку на среднем этапе средствами мультимедиа-презентаций.

Н.И. Гез определяет коммуникативную компетенцию как «способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях и … коммуникативно соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [Гез, 1985, с. 19].

Коммуникативная компетенция подробно описана в трудах таких ученых, как М. Канейл, М. Свейн, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, Е.В. Шуманов, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, Я. Ван Эк. Большинство исследователей сходятся во мнении, что данный вид компетенции в структуре имеет множество компонентов, к которым относят:

– лингвистическую компетенцию (предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой);

– социолингвистическую компетенцию (предполагает умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего);

– дискурсивную компетенцию (понимается как способность понимать и достигать связности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях);

– стратегическую компетенцию (умение компенсировать особыми средствами недостаточность знания языка);

– социальную компетенцию (желание и умение вступать в коммуникативный контакт с другими людьми, умение ориентироваться в социальной ситуации);

– социокультурную компетенцию (знания национально-культурной специфики речевого поведения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности) [Кобзева, 2011, с. 118–121].

Одной из важнейших компетенций, способствующей развитию коммуникативной компетенции, на наш взгляд, является лингвистическая, поскольку без знания лексики, грамматики, фонетики и владения соответствующими навыками невозможно осуществление иноязычного общения даже на элементарном уровне.

Мультимедиа – это интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами. Под данным термином понимается одновременное воздействие на пользователя по нескольким информационным каналам. При этом пользователю, как правило, отводится активная роль. Другими словами, мультимедиа – это сумма технологий, позволяющих компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук, речь [Соболева, 2013].

Как известно, информация лучше запоминается учащимися, если они услышат, увидят, повторят и используют ее в своей речи. В мультимедийных системах этот принцип реализуется через многоканальность воздействия на слушателя и активную роль пользователя. Кроме того, многоканальность воздействия позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся: некоторые лучше воспринимают информацию на слух, другим необходима визуальная опора.

Презентация – это новое дидактическое средство для организации учебного процесса, целесообразность применения которого обусловлена специфическими возможностями представления информации: многоканальность, наглядность, интегральность, моделирование изучаемых процессов и явлений, интерактивность, игровая форма [Волков, 1999].

Рассмотрев определения В. Волкова и А.В. Соболевой, мы предлагаем под «мультимедийной презентацией» пони-

мать дидактическое средство, сочетающее в себе звуковые эффекты, музыкальные композиции, компьютерную анимацию, видео, тексты, таблицы и фотографии, которые объединены общей идеей и принципами оформления.

Л.А. Беляева и Н.В. Иванова полагают, что преимущества мультимедийных презентаций заключаются в следующем:

1) в сочетании разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности;

2) возможности использования для презентации интерактивной мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;

3) возможности использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы);

4) активизации внимания всего класса;

5) обеспечении эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;

6) осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;

7) сочетании классной и внеклассной самостоятельной работы учащихся;

8) экономии учебного времени;

9) формировании компьютерной мультимедийной компетентности как учителя, так и учащихся, развитии их креативных способностей в организации учебной работы [Беляева, Иванова, 2008, с. 36–38].

Таким образом, метод мультимедиа-презентаций имеет ряд неоспоримых преимуществ по сравнению с традиционными средствами преподавания. Одним из значимых преимуществ для урока иностранного языка является эффективное восприятие и запоминание материала.

Работа с мультимедийными презентациями способствует достижению планируемых предметных, личностных и метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС. Предметные результаты отражают степень освоения основной образовательной программы, личностные результаты – социально и нравственно обусловленные внешние (поведенческие) и внутренние качества человека (ценности, убеждения, принципы), а метапредметные результаты – освоенные межпредметные понятия и универсальные учебные действия [Федеральные…, 2010].

Для успешного развития лингвистической компетенции у учащихся среднего этапа обучения необходимо учитывать психологические особенности данного возраста. Стремление к общению, самостоятельности, самовыражению и уменьшение интереса к учебной деятельности – характерные черты учащихся средней ступени обучения. Поскольку учебная деятельность теряет ведущее значение в психологическом развитии учащихся, необходимо использовать новые средства и методы обучения иностранным языкам для обеспечения высокого уровня усвоения материала.

Метод мультимедиа-презентаций был апробирован на практике в гимназии № 6 г. Красноярск в 7 классе в рамках темы «Jungen und Mädchen» из УМК «Мозаика, учебник немецкого языка для 7 класса школ с углубленным изучением языка» (авторы: Н.Д. Гальскова, Е.М. Борисова, И.Р. Шорихина) [Гальскова и др., 2001].

Использование мультимедиа-презентаций целесообразно на любых этапах изучения темы и на любом этапе урока, поэтому презентация «Der Charakter von Jungen und Mädchen» была задействована нами на этапе закрепления лексического материала по данной теме. С помощью речевых конструкций:

Ich bin der Meinung, dass…

Ich bin überzeugt, dass…

Meiner Meinung nach ist…

и опорой на наглядность учащиеся отвечали на вопросы:

«Wie könnt ihr diesen Jungen charakterisieren?»;

«Wie könnt ihr dieses Kind charakterisieren?»;

«Wie könnt ihr dieses Mädchen charakterisieren?».

При помощи функции «Анимация: появление» после ответа учащегося на слайде появлялся правильный ответ, что способствовало лучшему запоминанию материала. Использование данной мультимедиа-презентации позволило реализовать один из важнейших принципов дидактики – принцип наглядности.

Эффективность данного метода для развития лингвистической компетенции была подтверждена с помощью проведенного исследования, согласно которому количество учащихся, полностью усвоивших лексический материал, увеличилось (по сравнению с начальным этапом) на 44 %; количество учащихся, частично усвоивших лексический материал, уменьшилось на 22 %; учащихся, не усвоивших лексический материал, не было. Количество учащихся, правильно употребивших речевые конструкции, увеличилось на 51 %, и количество учащихся, допустивших ошибки при построении конструкций, уменьшилось на 41 %.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что применение мультимедийных презентаций на уроке немецкого языка в 7 классе в значительной мере способствует усвоению лексического и грамматического материала, т.е. формированию лингвистической компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 36–40.
2. Волков В. Современные мультимедиа // Компьютер-ИНФО. 1999. № 9 (99). С. 21–27.

3. Гальскова Н.Д., Борисова Е.М., Шорихина И.Р. Мозаика: учебник немецкого языка для 7 класса школ с углубленным изучением языка. М.: Просвещение, 2001. 224 с.
4. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
5. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. № 3.
6. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119–123.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования / Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://xn–80abucjiibhv9a.xn–p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543 (дата обращения: 02.12.2016).

И.П. Селезнева, К.Е. Ходакова

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена характеристике технологической карты урока как нового вида методической продукции педагога и средства реализации системы универсальных учебных действий (УДД). Обоснованы актуальность и необходимость использования технологической карты в учебном процессе в связи с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.
Ключевые слова: *технологическая карта урока, УУД, проектирование урока, средний этап.*

I.P. Selezneva, K.E. Khodakova

LESSON PLANNING FLOWCHART AS A MEANS OF DEVELOPING UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES BY TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT THE MIDDLE STAGE

The article describes lesson planning flowchart as a new technique of planning a lesson and an effective means of developing universal learning activities. It proves that flowchart lesson planning meets the requirements of new educational standards.

Keywords: *flowchart, universal learning activities, lesson planning, the middle stage.*

Моделирование и конструирование современного урока осуществляются в рамках деятельностного подхода, который невозможен без новых форм планирования педагогического взаимодействия учителя и ученика.

Деятельностный метод связан с деятельностью обучающихся. Дети «открывают» знания в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Учитель лишь направляет и подводит итог, давая точную формулировку установленных алгоритмов действия. Таким образом, полученные знания приобретают личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути.

На сегодняшний день существует большое количество методических приемов, реализующих деятельностный подход на среднем этапе обучения иностранному языку.

Специфика предмета «иностранный язык» включает в себя обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму через последовательное развитие универсальных учебных действий.

Эффективность обучения и качество освоения знаний и умений определяются разнообразием и характером универсальных учебных действий.

Обратиться к проблеме разработки технологической карты урока, позволяющей наглядно проследить ход рабо-

ты учителя по формированию УУД, нас побудили, среди прочих причин, те существенные изменения, которые предстоит реализовать каждому учителю в ходе введения ФГОС. Очевидно, что эти изменения порождают ряд запросов не только к содержанию, но и к форме организации образовательного процесса. Для педагога становится особо актуальным умение планировать и строить урок так, чтобы сознательно реализовывать формирование всех групп планируемых результатов.

УУД – это комплекс обобщенных действий обучающегося, навыков и умений, связанных с ними. Они обеспечивают способность к самостоятельному усвоению новой информации, умений, знаний, сознательному и активному получению социального опыта, самосовершенствованию. А.Г. Асмолов выделяет следующие виды УДД: личностные, регулятивные и коммуникативные [Формирование…, 2010].

На среднем уровне иностранного языка учащиеся уже неплохо общаются на повседневные темы, а также читают прессу и несложную художественную литературу [Агарева, Барменкова, 2013].

Мы, вслед за В.М. Монаховым, рассматриваем технологическую карту как «документ, содержащий описание дидактической основы проекта (целеполагание, логическая структура) и педагогической техники (диагностика, дозирование домашних заданий, коррекция), используемых в данном учебном периоде» [Цит. по: Современный образовательный..., 2006, с. 165].

Технологическая карта урока – это обобщенно-графическое выражение сценария урока, основа его проектирования, средство представления учителем индивидуальных методов педагогической деятельности (Н.Я. Мороз).

Использование технологической карты обеспечивает условия для повышения качества обучения, так как:

– учебный процесс по освоению темы проектируется от цели до результата;

– используются эффективные методы работы с информацией;

– организуется поэтапная самостоятельная учебная, интеллектуально-познавательная и рефлексивная деятельность школьников;

– обеспечиваются условия для применения знаний и умений в практической деятельности [Якушина, 2012].

Опытно-экспериментальная работа по использованию технологической карты как методического приема была проведена нами в МАОУ «Гимназия № 6» г. Красноярска на базе учебно-методического комплекса «Немецкий язык. Mosaik. 10 класс. Авторы: Н.Д. Гальскова, Е.В. Лясковская, Е.П. Перевозник . Тема урока “DeutschinNot”».

Анализ проведенного урока с использованием технологических карт показал повышение эффективности и качества образовательного процесса. Таким образом, одной из эффективных форм конструирования урока с позиции УУД является технологическая карта урока.

Библиографический список

1. Агарева Л.А., Барменкова О.И. Использование образовательных интернет-ресурсов в обучении английскому языку на среднем этапе обучения // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 2. С. 2–8.
2. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. С. 12–13.
4. Якушина Е.В. Готовимся к уроку в условиях новых ФГОС [Электронный ресурс]. URL: http://openclass.ru (дата обращения: 25.11.2016).

А.В. Смирнова, А.А. Смирная

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ СПОСОБАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Овладение будущим учителем способами взаимодействия с семьей происходит через средства практических занятий в виде тренингов, упражнений, решения проблемных ситуаций, ролевых игр, просмотра кинофильмов, дебатов, дискуссий, наблюдений. Особенность данных видов деятельности заключается в осуществлении обучающимися своей идентификации с профессиональной деятельностью учителя.

Ключевые слова: *организация, овладение способами взаимодействия с семьей, обогащение, профессиональная подготовка, будущий учитель.*

A.V. Smirnova, A.A. Smirnaia

ORGANIZING THE PROCESS OF MASTERING INTERACTION WITH THE FAMILY OF THE FUTURE TEACHER AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

The article is stated that future teacher's mastery of family interaction techniques is acquired through practical lessons in the form of trainings, exercises, problem solving, role-playing games, watching movies, debates, discussions, observations. The peculiarity of these activities lies in student's self-identification with the teacher's professional activities.

Keywords: *organization, mastering ways of interaction with the family, preparation, professional training, future teacher.*

Проблема сохранения фундаментальности образования и соответствия потребностям личности, общества и государства в настоящем и будущем, по мнению специалистов, может быть решена «путем анализа современных и перспективных требований, выдвигаемых высшим образованием и характером профессиональной деятельности

специалистов с высшим образованием к выпускникам вузов, с последующим проектированием на их основе федерального и национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта, а также разработки способов контроля подготовленности специалистов» [Савельев и др., 2005].

Вместе с социально-политическими и культурными переменами возникает потребность в новых квалификациях. Это касается подготовки будущих учителей к взаимодействию с семьей. Подготовку будущего учителя к взаимодействию с семьей будем рассматривать как педагогический процесс, направленный на освоение системы знаний, умений, способов деятельности, опыта и ценностей, характеризующих результативность согласованности действий субъектов и их сотрудничества, которые отражают сущность взаимодействия и раскрываются в ходе его осуществления [Смирнова, 2013].

Отправной точкой в подготовке учителя к взаимодействию с семьей является государственный стандарт, диктующий требования к качеству образования. Сложность подготовки будущего учителя заключается в неопределенности этой профессии на практике и разбросанности функций среди других специалистов: социальных педагогов, психологов, педагогов-предметников. Это вызывает необходимость организации процесса овладения способами взаимодействия с семьей будущего учителя на факультете иностранных языков.

В процессе анализа состояния проблемы подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьей в системе специалитета с учетом требований образовательных программ бакалавриата были изучены учебные планы факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. В результате была выявлена возможность (потенциал)

осуществления поставленной задачи через учебные дисциплины. Основная образовательная программа высшего педагогического образования предусматривает изучение следующих учебных циклов: психолого-педагогический, предметный, общекультурный, медико-биологический.

Особую роль в общепрофессиональной подготовке будущего учителя к взаимодействию с семьей выполняет цикл психолого-педагогических предметов: «Педагогика», «Основы специальной педагогики», «Психология», «Современные педагогические технологии», «Методика», «Современные средства обучения», «Основы учебной деятельности». Реализация основных образовательных программ бакалавриата и специалитета по предметам психолого-педагогического цикла направлена на формирование у обучающихся системы знаний:

– ценностных основ профессиональной деятельности в сфере образования;

– сущности и структуры образовательных процессов;

– особенностей реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества;

– теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса;

– содержания преподаваемого предмета;

– закономерностей психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды;

– способов психологического и педагогического изучения обучающихся;

– способов профессионального самопознания и саморазвития;

умений:

– использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач;

– учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся;

– проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

– создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду;

– организовывать внеучебную деятельность обучающихся.

Важными условиями подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьей являются:

– оперативная диагностика состояния учебного процесса в вузе (о чем было сказано выше); постановка целей и их максимальное уточнение; четкая ориентация обучения на учебные цели и гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов;

– диагностика профессионально-педагогической подготовленности студентов к взаимодействию с семьей как результата процесса подготовки.

В процессе практической деятельности будущими учителями решаются различные социально-педагогические задачи, в том числе те, которые связаны с их взаимодействием с семьей, так как одной из функций деятельности педагога является социально-педагогическая, которая предполагает работу с людьми, требующими особой заботы и внимания.

Данная функция проявляется в системе ценностных ориентаций в единстве духовных, творческих, организационных и праксиологических ориентиров будущих педагогов. Опираясь на данную функцию, будущий учитель

должен обладать следующими профессиональными качествами: педагогической этикой, проявлением конгруэнтности; эмоциональной отзывчивостью, профессиональной креативностью, генерализированными волевыми качествами, исследовательской активностью, вербальной доступностью в общении [Смирная, Игнатова, 2012]. Следовательно, в решении задач обогащения процесса подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьей предусматривается его практическая подготовка. Будущие учителя вооружаются умениями анализировать проблемные ситуации и обоснованно подходить к их практическому решению на занятиях в виде упражнений, тренингов, просмотра кинофильма, дискуссии.

На практических занятиях обучающиеся разбирают ситуации успеха: «Сбывшаяся радость», «Неожиданная радость», «Общая радость», «Семейная радость». Моделируя ситуации «Неожиданная радость» и «Общая радость» в мини-группах, обучающиеся в игровой форме учатся овладевать педагогическими приемами, используя предложенный алгоритм. Например, студенты проигрывают ситуацию «Лестница», в которой следовало пошагово привести ребенка вверх по ступеням знаний и укреплению веры в себя [Белкин, 2000].

Для выявления тревожности и страхов обучающимся факультета иностранных языков было предложено использовать метод неоконченных предложений, рассмотренный в ходе лекций. Вначале они ретроспективно оценивают свое отношение к школе, а затем заменяют слово «школа» на другой объект (университет, лекция, дом, компания людей) или ситуацию, близкую им, и оценивают свое эмоциональное состояние и реакцию. Для изучения особенностей детей и детско-родительских отношений будущие учителя применяют различные методики: «Кинетический

рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана, «Включенный конфликт» Ю.В. Баскиной, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера.

Для того чтобы сохранить психическое здоровье и эффективно справляться с профессиональными стресс-факторами и трудностями в педагогической работе обучающимся даются практические советы по их преодолению и методы релаксации. Для определения своих профессиональных качеств и педагогического стиля обучающиеся выполняют два теста: самооценка профессиональных качеств и стиль педагогического общения.

В целях профессионального самосовершенствования проводятся тренинги, состоявшие из упражнений: «Гуманистическое представление о человеке», «Утверждение самоценности», «Части моего Я», «Круг субличностей», «Встреча с саботажником», «Оживление приятных воспоминаний», «Передача энергии», «Маяк», «Уровень счастья». Эти упражнения направлены на развитие адекватной самооценки, снятие тревожности, формирование коммуникативной компетенции [Овчарова, 2001].

Недоразумения, недоверие, недостаток общения и неумение общаться зачастую являются источниками ссор и конфликтов у детей. Будущие учителя должны владеть знаниями научения детей мирно разрешать конфликты [Там же]. В качестве практических советов и упражнений обучающиеся разбирают игры: на знакомство, разрядку, развитие чувства самоуважения и уважения других, общение, вербальное и невербальное самовыражение, восприятие чувств, сотрудничество. Представим примеры некоторых игр.

Игры на знакомство – «Репортер», «Три изменения в одежде», «Два мушкетера» – помогают ребенку лучше

узнать учителя. В игре «Репортер» каждый участник интервьюирует партнера, стараясь узнать нечто новое о нем и пишет статью о его характере и интересах. Цель игры «Три изменения в одежде» заключается в определении, насколько участники внимательны по отношению друг к другу. Игра «Два мушкетера» предлагает двум участникам выяснить три вещи, которые они любят, не любят, и в чем они отличаются от других.

Игры на разрядку – «Воображаемые предметы», в которой взрослый и ребенок играют немного с воображаемым предметом и передают партнеру, в руках которого он превращается в другую вещь, и «Краски», в которой следует прикоснуться к кому-то или чему-то, услышав определенный цвет.

Эти игры полезны в конце индивидуального занятия или во время выполнения домашнего задания.

В целях осознания будущими учителями важности игры в жизни детей как фактора их духовно-нравственного, умственного и физического развития, студентам предлагается самостоятельно провести ряд игр. Игры носят различный характер: оздоровительно-коррекционный и психолого-развивающий. В качестве первого вида обучающиеся разыгрывают «Услышь свое имя», «Перемена мест», «Северный и южный ветер», «Канатоходец». Для достижения психолого-коррекционного эффекта в игре будущие учителя применяют игры-драматизации на практике. Одни – разыгрывают сказочные сюжеты, другие – фрагменты из своей жизни. Коррекционный эффект достигается через воплощение противоположного характера героя.

Для практической подготовки обучающимися рассматриваются и решаются проблемные ситуации. В частности, показывается фильм, в котором разыграны шесть педагогических ситуаций под общим тематическим названием

«Формируя личность человека». До наступления развязки сюжетной линии фильм останавливается. Задача обучающихся – решить заданный конфликт.

Анализ ситуаций, изложенных в кинофильме, способствует более глубокому осмыслению проблем педагогического взаимодействия. Обучающиеся осваивают формы и методы практического взаимодействия учителя, родителей и детей посредством диспута-размышления, педагогического ринга как одной из форм педагогического общения и педагогического клуба как объединения родителей и других членов семьи. Осваивая такие формы взаимодействия, обучающиеся вместе с родителями, бабушками и дедушками учатся находить ответы на сложные вопросы в области воспитания детей.

Подводя итог, можно отметить, что организация процесса овладения способами взаимодействия с семьей будущего учителя на факультете иностранных языков имеет положительную тенденцию. Это связано с влиянием разработанных сюжетно-ролевых игр и проблемных ситуаций на подготовленность студентов решать трудные ситуации, возникающие в практической деятельности учителя, взаимодействующего с семьей, поскольку будущие учителя проявляют инициативу, самостоятельность, творческий подход и больше полагаются на себя, не прибегая к помощи других специалистов.

Таким образом, средствами обогащения опыта будущего учителя являются игры, упражнения, тренинги, дискуссии, наблюдение, разрешение педагогических ситуаций, просмотр кинофильма, в процессе которых обучающиеся приобретают умения применять знания, полученные в ходе теоретического курса.

Обогащение практической подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьей способствует овладению:

различными формами и методами взаимодействия с детьми; методами в воспитании культуры поведения детей; педагогическими приемами в решении проблемных ситуаций; умениями адекватной самооценки, снятия тревожности и формирования коммуникативной компетенции и другое. Включаясь в различные формы работы, будущие учителя овладевают практическими способами воспитания культуры поведения детей; анализа и обоснованного решения проблемных семейных ситуаций, умениями адекватной самооценки, снятия тревожности и формирования коммуникативной компетентности в сфере семейного воспитания.

В целом практическая направленность данной подготовки связывается с успешным выбором и применением различных педагогических приемов, способов и идей с позитивным, доброжелательным отношением в организованной учебно-воспитательной деятельности, выходом на необходимость практического взаимодействия с семьей.

Библиографический список

1. Белкин А.И. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ Сфера, 2001. 240 с.
3. Савельев А.Я., Семушина Л.Г., Кагерманьян В.С. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. М.: НИИВО, 2005. 72 с.
4. Смирная А.А., Игнатова В.В. Приобщение будущего специалиста социальной работы к социально-педагогическим ценностям: монография. Красноярск: СибГТУ, 2012. 243 с.
5. Смирнова А.В. Подготовка будущего педагога в вузе к взаимодействию с семьей: дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 249 с.

А.В. Тулина

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Статья посвящена анализу методов обучения фонетической стороне речи и формированию адекватного произношения у студентов факультета иностранных языков. Рассмотрены особенности фонетики немецкого языка, выявлены основные трудности при усвоении фонетического материала и возможные способы их разрешения.

Ключевые слова: *фонетика, навыки произношения, принцип аппроксимации, интерференция, интонация, артикуляционный аппарат, коммуникативный метод.*

A.V. Tulina

TEACHING PRONUNCIATION OF GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE FACULTY

This article is devoted to analysis of the methods in teaching of the phonetic aspects of speech and the formation of an adequate pronunciation of the students of the department of foreign languages. The phonetic features of the German language are considered. The author of the article reveals the main difficulties in the assimilation of the phonetic material and possible ways to resolve them.

Keywords: *phonetics, pronunciation skills, the approximation principle, interference, intonation, the articulation apparatus, the communicative method.*

На сегодняшний день перед преподавателями иностранных языков ставят первостепенную задачу, заключающуюся в обучении учащихся иноязычному общению. В основе преподавания иностранных языков лежат в первую очередь коммуникативные методики, которые за последние годы укрепили свои позиции по сравнению с остальными образовательными технологиями и заняли ведущее место среди них. Одним из главных аспектов устной речи является произношение. То, насколько успешно освоена фонети-

ческая сторона речи, сказывается как на произношении, так и на непосредственном восприятии речи, т.е. произношение обеспечивает нормативное функционирование всех видов речевой деятельности. Таким образом, не овладев произносительными навыками, говорить о сформированности коммуникативной компетенции было бы ошибочно.

Обучение фонетической стороне речи приходится на начальный этап изучения иностранного языка, и крайне важно заложить «фундамент» для дальнейшего успешного усвоения иностранного языка, на который будут «накладываться» последующие приобретенные навыки и знания.

В данной статье будут рассматриваться наиболее эффективные методы при обучении произношению в высшем учебном заведении студентов факультета иностранных языков немецкому как второму иностранному языку, выбор которых обоснован результатами проведенного нами анализа в ходе практической деятельности. Кроме того, описана специфика обучению второму иностранному языку, которая заключается в том, что знание первого иностранного языка (английского) может положительно отразиться на изучении немецкого языка в силу определенного сходства этих двух языков: отдельных слов, грамматических конструкций, звуков и т.д. Так, например, благодаря английскому языку студентам уже знакомы такие фонемы, как [ŋ], [ʒ] и другие. Однако владение уже одним иностранным языком может оказать и отрицательное влияние в связи с интерференцией при произношении и наличием «ложных друзей» переводчика. Например, английское слово «gift» переводится как подарок, а в немецком абсолютно идентичное слово «Gift» трактуется уже как яд. Задача преподавателя – объяснить учащимся все «тонкости», использовать в своей деятельности преимущества, которые возможны благодаря знанию первого иностранного языка, при этом редуцировать неблагоприятное влияние английского языка на усвоение немецкого.

Ученые-лингвисты выделяют 3 основных подхода к обучению слухопроизносительным навыкам: артикуляционный, акустический и дифференцированный. Каждый из них имеет как достоинства, так и недостатки, и преподаватель сам принимает решение, какому подходу отдать свое предпочтение, исходя из возрастных и психологических особенностей учащихся.

На наш взгляд, целесообразнее использовать все 3 подхода в совокупности, соединенить характерные черты каждого из них воедино. Данная технология обучению фонетической стороне иноязычной речи достаточно эффективна и позволяет достичь положительных результатов в освоении слуховых и речемоторных навыков.

При обучении произношению следует учитывать тот факт, что в функционировании устной речи задействованы сразу три анализатора, а именно: речедвигательный, слуховой и зрительный. Если первый из них отвечает непосредственно за воспроизведение звуков, т.е. обладает исполнительной функцией, то посредством слухового канала контролируется правильность произнесенного. Психологи утверждают, что правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Последний анализатор – зрительный – выступает также в качестве контроля, но, кроме этого, служит и опорой при понимании иноязычной речи, т.к., помимо вербальных средств, применяются и невербальные: жесты, мимика, язык тела, движение губ и др. Все три анализатора неразрывно связаны между собой и участвуют в формировании фонетических навыков, т.е. навыков произношения иностранных звуков и их сочетаний, выделения этих звуков в потоке звучащей речи, постановки ударений, правильного интонационного оформления синтаксических конструкций иностранного языка [Гальскова, 2004].

Первый этап в преподавании фонетики – это ознакомление учащихся с артикуляционным аппаратом, его устрой-

ством, при этом используются соответствующие иллюстрации с описанием. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся правильно образовывали звуки, соблюдали долготу и краткость гласных, не смягчали согласные перед гласными и т.д. Для адекватного произношения они должны знать положение языка, губ при формировании того или иного звука.

Студенты имеют уже устойчивое представление о звуковой стороне речи родного языка, кроме того, в их сознании уже закреплен звуковой образ первого иностранного языка (английского), поэтому при изучении немецкого языка они будут автоматически, порой бессознательно сопоставлять три языка между собой, искать сходства и различия. Задача преподавателя – акцентировать их внимание на дифференциальных признаках фонем изучаемого языка.

Исходя из сравнительного анализа языков и согласно методической типологии звуков (О.Х. Цахер), все фонемы подразделяются:

1) на совпадающие в двух языках;

2) имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью;

3) отсутствующие в одном из языков;

4) тождественные соответствующим фонемам другого языка, при этом расхождения трудноразличимы для слуха [Цахер, 1969].

Наименее трудной для усвоения принято считать первую группу, однако важно при этом избежать интерференции, т.е. нарушения норм одной языковой структуры под влиянием другой. Преподаватель должен уметь прогнозировать подобные ситуации, возможные ошибки и предпринять своевременно меры для предотвращения полного уподобления звуков одной языковой системы другой. При объяснении фонем второй группы следует уделить внимание именно специфичным особенностям, которые делают один звук отличным от другого. Третья группа самая сложная, т.к. аналогичные

или сходные фонемы в другом языке отсутствуют, так, немецкий звук [ŋ] абсолютно чужд фонетической системе русского языка. Четвертая группа также представляет известную сложность [Бим, 2012]. Однако вне зависимости от того, к какому виду принадлежит тот или иной звук, он должен быть тщательно отработан как отдельно, так и в специально подобранных словах, содержащих данную фонему. Для достижения автоматизма тренировки звука в слове изолированно недостаточно, учащиеся должны овладеть навыками произношения в потоке речи, поэтому рекомендуется использовать пословицы, поговорки, скороговорки, а затем и небольшие тексты для отработки конкретного звука, а также интонации в целом. Таким образом, формируются и ритмико-интонационные навыки, т.е. интонационно и ритмически правильное оформление речи и понимание речи других людей, а также развитие внутренней речи как психофизиологической основы для внешней речи. Студенты должны освоить основные интонационные модели с повышающейся и понижающейся мелодией, чтобы уметь выражать различные чувства и придавать своей речи эмоциональную окраску.

К важнейшим отличиям фонетики русского и немецкого языков относятся: долгота и краткость немецких гласных; твердый приступ гласных; непалатализированное произнесение согласных перед гласными переднего ряда [i:], [i]; [y:], [y]; аспирация глухих согласных фонем [p], [t], [k]; ударение (в сложных словах, в словах с оделяемыми и неотделяемыми приставками); фразовые ударения (безударная позиция артикля, отрицания, предлогов, союзов, личных и возвратных местоимений); интонация (простого, побудительного и вопросительного предложения: с вопросительным словом и без него) [Никонова, 2011].

При обучении звуковой стороне речи и разработке заданий для этой цели М.В. Ляховицкий делит все упражнения на две большие группы: те, которые связаны с воспроизве-

дением речи (чтение, считалки, рифмовки, поговорки), и те, которые направлены на развитие фонематического слуха (аудирование: прослушивание диалогов, монологов, песен, стихотворений, лексических единиц, звуков). Оба вида упражнений играют важную роль в формировании произносительных навыков. Они дополняют друг друга. Так, прослушивание аудиозаписи способствует не только развитию восприятия и умению различать иноязычную речь, но и посредством имитации закреплению в сознании связи слуховых и речедвигательных образов речевой единицы [Ляховицкий, 1981]. В качестве аутентичного материала для аудирования можно использовать стихотворения и песни, что пробудит у студентов особый интерес к музыке, литературе страны, повысит их мотивацию. Включение песен и стихотворений дает возможность приобщить учащихся к иноязычной культуре, познакомить их с реалиями языка, пополнить лексический запас, отработать грамматические конструкции, раскрыть творческий потенциал, сформировать одновременно как слухопроизносительные, так и ритмико-интонационные навыки, что делает метод работы с поэтическими произведениями уникальным. В работе также используются произведения классиков (Goethe, Heine др.), которые учащиеся не только слушают и прочитывают, но и учат наизусть.

Запечатлению слухозрительных образов и формированию звукобуквенных соответствий содействует зрительная опора, поэтому при обучении устной речи не стоит игнорировать принцип наглядности.

В ходе обучения произносительным навыкам были отобраны соответствующие упражнения, некоторые из которых представлены ниже.

Первое задание: найдите отличия и сходства в предложенных словах. Упражнение построено на противопоставлении двух языков: английского и немецкого. Сначала студенты читают слова и отмечают отличия в написании, затем

прослушивают аудиозапись, обращая внимание на особенности произношения, ударение (рис. 1).

mouse	Maus		
hand	Hand		
ice	Eis		
Summer	Sommer		
house	Haus		
angel	Engel		
can	kann		

Рис. 1. Образец первого задания

Второе задание: соотнесите услышанные немецкие слова с картинками. Учащиеся на слух пытаются воспринять слова на немецком языке, распределить их в соответствии с иллюстрациями. Рядом приведен список аналогичных слов на английском языке [Neuner, 2009, S. 134] (рис. 2).

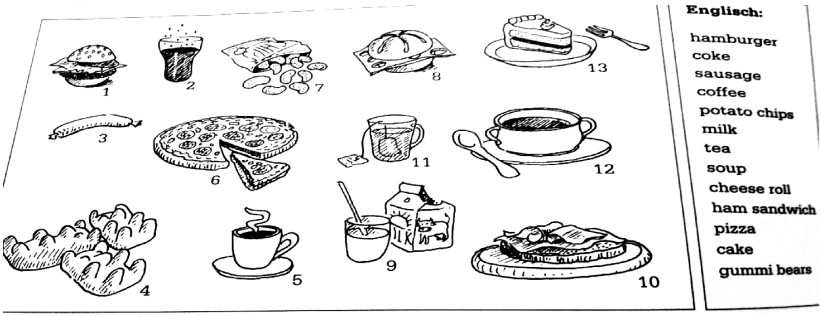

Рис. 2. Образец второго задания

Третье задание называется «Falsche Freunde». Вниманию студентов предлагается список слов, схожих в написании, которые разнятся по значению. Учащиеся слушают аудиозапись,

отмечая особенности произношения слова на том или ином языке, а картинки помогают при определении значения того или иного слова. Цель данного задания заключается не только в обучении фонетической стороне речи, но и в том, чтобы предостеречь студентов от подобного рода ошибок (табл.).

Образец третьего задания

Englisches Wort	Deutsche Übersetzung zu 1	Englischer falscher Freund zu 2	Deutsche Übersetzung zu 3
get	bekommen	become	werden
poison	das Gift	gift	das Geschenk
way	die Art	art	die Kunst

Однако какие бы приемы, методы и упражнения не применяли преподаватели на практике, главное условие – фонетический материал должен быть подчинен нуждам общения и быть ситуативно и тематически обусловлен [Сорокина].

Итак, роль фонетики в изучении иностранного языка сложно недооценивать, любое нарушение фонематической правильности речи может привести к искажению смысла высказывания или полному непониманию со стороны слушающего. Обучение произношению строится на принципе аппроксимации, т.е. приближении к желаемому результату, но в связи с тем, что будущая профессия студентов предполагает владение иностранными языками на высоком уровне, требования к ним соответственно более строгие и акцент у них должен быть минимальным. Такие виды речевой деятельности, как чтение, аудирование, говорение, базируются на навыках произношения, поэтому звуковую сторону речи необходимо постоянно развивать и совершенствовать путем выполнения упражнений и проведения фонетических зарядок, которые должны быть коммуникативно направлены и соответствовать теме занятия.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 2012. 118 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: Айрис-пресс, 2004. 140 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.
4. Никонова О.Н. Фонетика немецкого языка. М.: Просвещение, 2011. 103 с.
5. Сорокина Н.В. Обучение иноязычному произношению [Электронный ресурс]. URL: http://refleader.ru/jgemerotryfspol.html (дата обращения: 09.11.2016).
6. Цахер О.Х. Фонетика немецкого языка. Л.: Просвещение, 1969. 204 с.
7. Neuner Gerhard. Deutsch als zweite Fremdsprache. München: Goethe-Institut, 2009.

М.В. Холодкова

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕРУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются вопросы эффективного применения игровых заданий при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе. Приводятся грамматические игры, обеспечивающие высокую повторяемость изучаемого материала («Снежный ком», «Кто больше?», «Кто быстрее?»). Особое внимание обращено на учебные игры, нацеленные на отработку падежных форм русского языка.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, грамматические игры, русские падежи.*

M.V. Kholodkova

GAMES IN TEACHING GRAMMAR OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the effective use of game tasks in teaching Russian as a foreign language at the initial stage. There are grammar games which provide drill exercises of the studied material, like «Snowball», «Who is more?», «Who is faster?». Special attention is paid to educational games focused on the practicing of case forms of Russian.

Keywords: *Russian as a foreign language, grammar games, Russian cases.*

Обучение грамматическому аспекту русского языка как иностранного (РКИ) является одним их самых сложных направлений методики преподавания РКИ. Место грамматики в обучении языку определяется по-разному. В одних учебно-методических разработках ей отводится главное место, требуются заучивание правил и постоянная тренировка форм, в других – считается, что достаточно практиковаться по речевым образцам.

Современная методика преподавания РКИ подходит к изучению грамматических явлений с позиции язык – речь – коммуникация. Одним из эффективных средств формирования коммуникативной компетенции служат игровые задания, или грамматические игры. Рассмотрим ряд практических моментов по использованию грамматических игр при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе.

На начальном этапе для отработки грамматических форм эффективно использование заданий, обеспечивающих высокую повторяемость изучаемого материала. Для этой цели на занятиях по РКИ применяются такие игры, как «Снежный ком», «Кто больше?», «Эстафета» и т.п.

Игра «Снежный ком» проводится в группе следующим образом: преподаватель говорит фразу, например: *Он был в магазине и купил хлеб.* После чего первый участник повторяет фразу и добавляет свое слово: *Он был в магазине и купил хлеб и курицу*. Второй участник продолжает игру, повторяя сказанное ранее и добавляя свое слово: *Он был в магазине и купил хлеб, курицу и воду* и т.д. (ср. другой вариант отрабатываемой модели: *Мне нравится музыка. – Мне нравится музыка, спорт. – Мне нравится музыка, спорт, литература…*). Участник, не сумевший в течение 3–5 секунд сделать ход, выбывает из игры; побеждает тот, кто доиграл до конца. По ходу игры преподаватель контролирует правильность употребляемых форм и корректирует, используя прием

«подсказки», т.е. вслед за играющим правильно произнося фразу или форму. Как видно из примеров, в ходе игры несколько раз проговариваются формы определенного падежа в контексте: винительного в значении объекта или именительного в конструкции *Мне нравится что*.

Если учащиеся знакомы со всеми падежами, то можно предложить вариант игры «Снежный ком» с опорой на иллюстрацию. Преподаватель показывает студентам фотографию с изображением какой-нибудь ситуации, например, девочка гуляет. На доске записывается короткое предложение: *Девочка гуляет*. Каждый студент должен распространить это предложение, добавив одно новое слово в правильной форме (*Девочка гуляет* ***в парке****. – Девочка гуляет в парке* ***с собакой****. – Девочка* ***днем*** *гуляет в парке с собакой. –* ***Маленькая*** *девочка днем гуляет в парке с собакой. – Маленькая девочка днем гуляет в* ***осеннем*** *парке с собакой. – Маленькая девочка днем гуляет в осеннем парке со* ***своей*** *собакой*). В процессе этой игры закрепляются такие грамматические темы, как употребление предложного падежа в значении места, творительного падежа совместного действия, наречие времени, согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже и др.

В игре «Кто больше?» группа делится на две команды. Преподаватель с помощью вопроса задает отрабатываемую модель, например: *О чем пишут в газетах?* Участник первой команды дает свой ответ, и ход переходит ко второй команде (*о спорте – о политике – об экономике…*).

Другой вариант вопроса: *Где лежит тетрадь?* Возможные ответы: *на столе, в сумке, на стуле, на полу, в шкафу* (повторяется предложный падеж: окончания *е / у*, предлоги *в / на*). Проигрывает команда, не сумевшая в течение 5 секунд сделать ход. Чтобы избежать повторов, преподаватель записывает ответы участников на доске.

В игре «Эстафета», или «Кто быстрее?», группа делится на команды, равные по количеству участников. Команды выстраиваются в шеренги. Преподаватель говорит фразу, включающую отрабатываемое грамматическое явление, например: *Мы были в магазине, мы ходили в магазин* (обращается внимание на употребление глагола *быть* с существительными в форме предложного падежа и глаголов движения с существительными в форме винительного падежа).

Перед началом игры вся группа повторяет фразу, а преподаватель при необходимости помогает преодолеть произносительные трудности. Затем по сигналу преподавателя первые в шеренгах участники команд произносят фразу, «передавая эстафету» следующим участникам и т.д. Если преподаватель замечает ошибку, он просит повторить фразу. Выигрывает команда, первая «передавшая эстафету» до конца.

Когда первая эстафета закончена, преподаватель дает еще одну фразу, например: *Он был в Москве, он летал в Москву*, а затем другую, например: *Мы были на экскурсии, мы ездили на экскурсию*.

Варианты фраз на отработку других грамматических тем:

– У меня есть книга, у меня нет книги. – У меня есть телефон, у меня нет телефона.	отрабатывается конструкция: **есть** + И.п. / **нет** + Р.п.
– Я был в поликлинике, я был у врача. – Я был в общежитии, я был у друга. – Я был в университете, я был у директора.	отрабатывается соотношение: обозначение места с помощью неодушевленных существительных в форме П.п. и предлогов **в / на** / одушевленных существительных в форме Р.п. и предлога **у**
– Я пью чай с сахаром, а он – без сахара. – Я пью кофе с молоком, а он – без молока.	отрабатывается соотношение: **с** + Т.п., **без** + Р.п.

Рассмотренные нами игровые задания нацелены на многократное повторение определенных грамматических форм, речевых образцов. Опыт показывает, что подобные игры наиболее эффективны при тренировке отдельных падежей или при сопоставлении только двух падежей.

Безусловно, падежи – одна из самых трудных тем русской грамматики. Наверное, многим преподавателям РКИ знакома ситуация, когда ученики прекрасно справляются с заданиями, где требуется сравнить функционирование 2–3 падежных форм, и испытывают сложности, если необходимо выбрать одну из 5–6 падежных форм. На этом этапе можно обратиться к игре «Лото», которая помогает повторить все падежи русского языка.

На основе правил игры «Лото» дается повторение русских падежей в учебных пособиях по РКИ [Дьяченко, Чубарова, 2007; Клементьева, Чубарова, 2007]. Как указано в книгах, это игры для детей от 7 до 77 лет.

Заметим, что преподаватель может создать подобные игры самостоятельно с учетом изученного в группе лексико-грамматического материала. Рассмотрим, как может быть организовано закрепление грамматической темы «Падежи» с помощью игры «Лото».

Составляются карточки-фразы и карточки-слова:

КАРТОЧКИ-ФРАЗЫ		КАРТОЧКИ-СЛОВА (в 3–4 раза больше)
1		2
Он пьет чай …		в школу
В выходные мы поедем …		денег
Я иду …		мой брат
У меня нет …		на выставку
Я хочу купить подарок …		музыку
… нужно отдохнуть.		ужин
Он работает …		спорт
Она готовит …		с лимоном
Это …		мне

1		2
Мне нравится …		друга
Мы любим …		маме
Я должен встретить на вокзале …		в школе
…		…

Игрокам раздается равное количество карточек со словами в разных падежных формах (например, по 5 слов). Преподаватель читает любую фразу, например, *Мы любим*… Студенты находят среди своих слов-карточек соответствующее продолжение фразы и называют его. За правильные ответы участники получают дополнительные карточки со словами. Выигрывает тот, кто набирает больше всего карточек. Отметим, что в иностранной аудитории эта игра вызывает большое оживление и помогает снять напряжение, которое наблюдается при повторении всех падежных форм русского языка.

Использовать принципы игры «Лото» можно и при закреплении грамматической темы «Глаголы движения» [Чубарова, 2009].

Рассмотренные нами задания – это не просто развлекательные игры. Это игры для урока, «учебные игры», встроенные в обучение грамматике русского языка и способствующие формированию грамматических навыков изучающих русский язык. Игра в данном случае определяется как методическое средство, которое помогает мотивировать и активизировать студентов при обучении тому или иному грамматическому материалу.

Библиографический список

1. Дьяченко Л.С., Чубарова О.Э. Играй-ка в падежи: пособие для начинающих изучать русский язык. М.: Русский язык. Курсы. 2007. 24 с.
2. Клементьева Т.Б., Чубарова О.Э. Разноцветные падежи: лото. М.: Русский язык. Курсы. 2007. 62 с.
3. Чубарова О.Э. Глаголы движения: пособие-игра по русскому языку. М.: Русский язык. Курсы. 2009. 24 с.

О.В. Цигулева, А.А. Воробьева, М.В. Голубева

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ «JOLLY PHONICS» У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена особенностям и методике преподавания детям старшего дошкольного возраста английского языка. В рамках методики «Jolly Phonics» были определены цели и задачи методики и выделены основополагающие принципы педагогического и методического характера.

Ключевые слова: *методика преподавания, методические принципы, освоение английского языка, дети дошкольного возраста.*

O.V. Tsiguleva, A.A. Vorobieva, M.V. Golubeva

TEACHING PRONUNCIATION WITH «JOLLY PHONICS» AT PRE-SCHOOL LEVEL

The article is devoted to the peculiarities and methods of teaching children of the senior preschool age the English language. The goals and fundamental, pedagogical and methodological principles of method «Jolly Phonics» are presented in the article.

Keywords*: methods of teaching, methodical principles, mastering the English language, pre-school children.*

Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство связана с поиском новых путей формирования личности современного специалиста, способного ориентироваться в поликультурном мире, активно реализовывать свой творческий потенциал в будущей профессиональной деятельности, быть профессионально мобильным [Цигулева, 2012]. Формирование поликультурной личности сегодня необходимо начинать с детского возраста. Одним из средств формирования поликультурной личности ребенка является иностранный

язык. Обучение иностранным языкам в динамичном мире должно осуществляться в дошкольном возрасте, поскольку этот период – самый благоприятный для формирования основ, которыми будет руководствоваться ребенок в будущем. Вышесказанное является актуальным, так как у большинства обучающихся нет возможности практиковать иностранный язык регулярно, вследствие отсутствия языковой среды. Таким образом, основная задача педагога – создать организованную языковую среду для регулярной практики детьми английского языка, показать обучающимся, что иностранный язык – это орудие общения, без навыков использования которого жизнь в социуме будет затруднена.

Одним из важнейших моментов является воспитание звуковой культуры. Воспитание звуковой культуры – одна из важных задач развития речи в детском саду, так как именно дошкольный возраст является наиболее сензитивным для ее решения [Алексеева, Яшина, 2000]. Проблема освоения звуковой стороны речи была изучена многими исследователями, такими как А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Д.Б. Эльконин, М.Е. Хватцев, Е.И. Радина. Необходимо отметить, что процесс усвоения звуковой стороны языка включает следующие основные направления.

1. Развитие речедвигательного аппарата.

2. Развитие восприятия речи.

В воспитании звуковой культуры детей дошкольного возраста выделяются следующие задачи.

1. Формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения.

2. Воспитание орфоэпически правильной речи – умения говорить согласно нормам литературного произношения.

3. Формирование выразительности речи.

4. Выработка дикции.

5. Воспитание культуры речевого общения как части этикета [Там же].

Воспитание звуковой стороны языка происходит согласно следующим этапам.

I этап – подготовительный, предполагающий подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи.

II этап – становление звуков речи, или постановка звука.

III этап – закрепление и автоматизация звуков.

IV этап – этап дифференциации смешиваемых звуков [Там же].

Согласно точке зрения одних родителей, английский язык следует изучать исключительно в языковой среде, создавая условия в виде частых поездок за границу, временного проживания в иностранных странах. Другие считают, что занятия по изучению иностранного языка необходимы в том случае, когда ребенок подрастет и самостоятельно проявит интерес. Сторонники раннего обучения придерживаются другой точки зрения, что английский язык для детей должен присутствовать в их жизни едва ли не с первых дней [Леонтьев, 1985; Шолпо,1999].

Как отмечают большинство ученых [Алексеева, Яшина, 2000; Леонтьев, 1985; Шолпо, 1999], начинать обучение английскому можно в любом возрасте, главное делать это правильно, с учетом внешних факторов и индивидуальных особенностей ребенка. Для повышения результативности обучения каждый отдельный случай следует рассматривать отдельно, иногда для конкретного ребенка может потребоваться составление индивидуальной программы.

Такого же мнения придерживаются и профессиональные педагоги, преподающие английский язык для детей

на курсах и в школах. Знакомство и обучение иностранному языку желательно начинать с 3–5 лет. В этом возрасте дети проявляют живой интерес ко всему новому и непривычному, тем более что у них уже сформировались лингвистическое восприятие и адекватное представление об окружающем. Дети усвоили основные понятия, владеют необходимым словарным запасом, потому с легкостью могут воспринять и запомнить альтернативные названия на английском без дополнительного объяснения значения слова или понятия [Леонтьев, 1985].

А всегда ли ребенок готов к обучению иностранному языку? По мнению некоторых ученых (И.Л. Шолпо, А.А. Леонтьев), не существует никакой предрасположенности к обучению. Однако обладание некоторыми особыми склонностями к языкам может значительно помочь и облегчить освоение материала [Шолпо, 1999]. Прежде всего, это речевой слух и языковая память. Первое обусловливает чуткость к фонетическим, ритмическим и интонационным сторонам речи.

Обучение английскому языку не препятствует становлению родной речи, так как ребенок полностью находится в своей языковой среде, а наоборот, лишь способствует ее развитию. В зависимости от индивидуальных способностей каждого ребенка процесс обучения протекает поразному. Обучение детей дошкольного возраста иностранному языку на первый взгляд может показаться довольно легкой задачей. Но главная задача состоит в том, чтобы развить способность свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка.

Большой популярностью и большим успехом пользуется методика Сьюзан Ллойд и Сары Вернем «Jolly Phonics». Методикой пользуются более чем в ста странах мира, а некоторые приняли как государственную программу обуче-

ния. Как показывают исследования, у детей не только формируются произносительные навыки, но и быстро происходит овладение чтением и письмом.

Методика «Jolly Phonics» мультисенсорная, интерактивная, содержит множество наглядных ресурсов, построена на принципах Марии Монтессори и предназначается для детей от трех лет. В данной методике выделяются пять основных этапов обучения чтению и письму детей дошкольного возраста:

1) изучение звуков;
2) изучение буквообразования;
3) слияние или смешивание звуков;
4) идентификация звуков в словах;
5) правописание сложных слов.

В методике представлены 42 звука, разделенные на 7 групп:

1) s, a, t, i, p, n;
2) c k, e, h, r, m, d;
3) g, o, u, l, f, b;
4) ai, j, oa, ie, ee, or;
5) z, w, ng, v, oo, oo;
6) y, x, ch, sh, th, th;
7) qu, ou, oi, ue, er, ar.

При знакомстве с каждым звуком детям предлагается история о нем и соответствующее действие, помогающее запомнить звук. Авторы советуют изучать один звук на занятии. Также предусмотрены задания для обучения письму английских букв. Особое внимание обращается на правильное держание ручки или карандаша ребенком. В процессе смешивания звуков дети дошкольного возраста называют отдельно каждый звук, а затем соединяют в целое, формируя какое-либо слово. Также в методике представлены «Tricky Words» – слова, которые не читаются по стан-

дартным правилам. Изучение данных слов следует организовывать через игру.

Используя данную методику, педагог должен большое внимание уделять произношению детей. В связи с тем что звуки русского языка отличаются от звуков английского, знакомство с ними происходит посредством истории, в которой фонема сравнивается с той, которая может встретиться ребенку в повседневной жизни, сказках, мультфильмах и т.д. Например, английский звук [s] дети узнают из истории о прогулке мальчика и его собаки, в которой они увидели змею в траве и услышали звук, издаваемый ею. После этого вводится действие, которое будет обозначать этот звук в различных играх. В нашем случае – плавно делая рукой волнистые движения в воздухе, изображаем змею и произносим звук [s]. Также закрепление звука может происходить посредством песни. Каждому звуку соответствует песня, подходящая по содержанию первоначальной истории. Например:

«The snake is in the grass,
The snake is in the grass
[s]
[s]
The snake is in the grass».

Когда детьми изучены многие английские звуки, можно включать разные игры с наглядным материалом. Например, составление слов с помощью карточек со звуками или, наоборот, разделение и изменение их положения в слове. Также предусмотрена такая особенность английского языка, как произношение слов, не читающихся по стандартным правилам. Включение в английскую речь этих слов происходит посредством игры. Например, такой как «I spy», в которой ведущий загадывает какое-то слово, обозначающее то, что находится в комнате, и говорит

игрокам только первую букву (или звук) от этого слова. Для таких слов предусмотрен отдельный стенд в форме волшебной шляпы, из которой растут ветви с этими словами, что показывает их особенность.

Таким образом, методика «Jolly Phonics» является одной из эффективных методик в формировании произносительных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Для лучшего освоения английских фонем предлагается звук, знакомый детям из собственного опыта. Запоминанию звука способствует соответствующее движение, использующееся регулярно на дальнейших занятиях. Отработка происходит с помощью игр и песен, что делает процесс обучения английскому языку детей дошкольного возраста более интересным и увлекательным.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. № 5. С. 24–29.
3. Цигулева О.В. Коммуникативная компетенция как один из способов развития профессиональной мобильности на занятиях дисциплины «Иностранный язык» в негосударственном вузе // V Междунар. науч.-практ. конф. «Информационное пространство современной науки». 2012. № 3, вып. 2. С. 72–75.
4. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски: учеб. пособие по метод. препод. англ. языка для пед. вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду». СПб., 1999. С. 86–87.

О.В. Цигулева, М.И. Дунаева

«ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» КАК ОДИН ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Переход России на новый уровень образования и воспитания, в центре внимания которого находится конкретный ученик, дал импульс к разработке новых подходов в системе оценивания качества образования. Одной из новых, перспективных технологий обучения русскому языку в последние годы становится «языковой портфель». Рефлексивный и тематический языковой портфели являются эффективным средством формирования рефлексии и самооценки у школьников.

Ключевые слова: *технология «языковой портфель», «портфель ученика», дневник достижений по английскому языку, методика преподавания английского языка, типы «языкового портфеля», самооценка результатов.*

O.V. Ziguleva, M.I. Dunayeva

«LANGUAGE PORTFOLIO» AS AN EFFICIENT METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Russia«s transition to a new level of education and training which centers on a particular student, has given rise to the development of new approaches to the evaluation system of the quality of education. Recently, language portfolio has become one of the new, promising technologies of teaching the Russian language. Reflexive and thematic language portfolio is an effective means of forming self-reflection and self-appraisal.

Keywords: *student's portfolio , student's diary of achievements in learning English, methods of teaching English, language portfolio technology, types of language portfolio, self-appraisal of results.*

Глобализация общества, потребность личности в адаптации к условиям постоянно изменяющегося мультикультурного мира усиливают интерес педагогов к процессу непрерывного самообразования, в том числе в области изучения иностранных языков.

Из простого учебного предмета иностранный язык превращается не просто в базовый элемент современной системы образования, а в средство профессиональной реализации личности. Новая социально-экономическая и политическая ситуация в России требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. С реализацией новой языковой политики связано создание гибкой системы выбора языков и условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения, отражающих современное состояние теории и практики обучения иностранному языку [Цигулева, Подколзина, 2013].

В практике преподавания иностранных языков все большее распространение получает новое учебное средство – языковой портфель, пакет рабочих материалов, содержащих данные об опыте и результатах учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Учащийся самостоятельно и (или) совместно с преподавателем по результату (продукту) учебной деятельности может анализировать и оценивать объем работы и достижения в области языка и культуры, динамику овладения языком в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности.

Цели портфолио:

1) развитие самоопределения учащихся;

2) укрепление культурного и лингвистического разнообразия;

3) развитие межкультурного образования и формирование межкультурной компетенции;

4) формирование осознания разнообразия языкового и культурного наследия мира.

Языковой портфель придает целенаправленность, управляемость и осознанность процессу обучения. Принимая участие в планировании учебного процесса и оценке результатов собственной деятельности, учащиеся учатся самостоятельности, а также помогают педагогу лучше спланировать дальнейшую программу обучения.

Учащиеся младшего возраста, как правило, воспринимают работу с языковым портфелем как игру, тем самым постепенно и незаметно для себя приучаясь к анализу своих действий.

Языковой портфель в современной концепции обучения – важнейший инструмент формирования автономности учащегося. В основе технологии языкового портфеля заложено соотнесение российской системы требований к уровням владения иностранным языком с общеевропейскими системами, что ведет к созданию единого общеевропейского образовательного пространства.

Результаты апробации языкового портфеля показывают, что его значение направлено на актуализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. В данном случае создаются оптимальные условия для формирования учебной компетенции обучаемого в области изучения языка и развития его продуктивной учебной деятельности. В определенной степени это можно соотнести с составлением своего персонального учебного средства, оно, в отличие от видов работы, стимулирующих иноязычное речевое общение, создает ситуацию развития и обеспечивает реальную вовлеченность и личную ответственность за ход учебного процесса.

Опыт использования языкового портфеля в школах России показывает, что в процессе работы обучаемый в известном смысле «открывает себя», точнее понимая реальные цели речевого общения.

Метод «языковой портфель» реализует инновационный подход к учебному процессу и является важным фактором развития способностей самостоятельной работы. При преподавании иностранного языка в школе «языковой портфель» можно рассматривать как инновационную, основанную на развитии способности к самооценке технологию. Нужно отметить, что технология «языковой портфель» обеспечивает способность и готовность обучаемого к самостоятельному автономному изучению языка на протяжении всей жизни и создает условия для непрерывного самостоятельного языкового образования.

Традиционная система оценивания предметных знаний отмечается низкой информативностью выставляемых в журнал оценок. И не случайно в структуре образовательной компетенции выделен оценочный компонент, что связано с необходимостью формирования способности школьника к оценке своей деятельности, своей личности в целом и своей коммуникации с другими людьми как механизма саморазвития. Здесь огромную помощь может оказать «языковой портфель». Основной смысл этой технологии – «показать все, на что ты способен». Для учителя английского языка «языковой портфель» – это инструмент развития навыка самооценки ученика. Предполагается смещение акцента с того, что ты не знаешь и не умеешь, на то, что ты знаешь и умеешь по данной теме, разделу, предмету. Основной целью ведения портфолио является развитие у учащихся навыков рефлексии по поводу проделанной работы, т.е. формирования способности учащегося к самостоятельной оценке своего уровня владения языком в сопоставлении с европейскими нормами.

Языковой портфель осуществляет повышение мотивации на всех этапах обучения и обеспечивает развитие «способности и готовности учащихся к самостоятельно-

му и непрерывному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию». А это значит, что языковой портфель направлен на формирование интереса ребенка к познавательной деятельности, что крайне важно в современном мире.

Языковой портфель является собственностью учащегося и служит средством неформального оценивания достижений учащихся по предмету, повышает мотивацию учащихся, учит их аккуратно вести записи.

Языковой портфель – это и способ фиксирования, накопления и оценки своих индивидуальных достижений в определенный период обучения, и коллекция своих работ и результатов, которые демонстрируют их усилия, прогресс и достижения.

Языковой портфель имеет разные функции: педагогическую, социальную, информационную.

Европейский языковой портфель состоит из трех частей: паспорта, языковой биографии его пользователя и досье.

Российская версия языкового портфеля включает в себя следующие разделы:

1) языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники;

2) где я учился / училась;

3) языки, которые я изучал (-ю) в школе;

4) пребывание за границей;

5) проекты;

6) языки обучения (билингвальное обучение).

В целом языковой портфель – инновационная технология, позволяющая обеспечить информацией о динамике уровня владения иностранным языком, материалами об опыте коммуникативной и учебной деятельности учащегося в области иностранного языка.

Языковой портфель развивает способности учащегося в рефлексивной самооценке, создает условия для повышения мотивации и качества овладения иностранным языком; развивает самостоятельность учащихся и ответственность за собственные успехи.

В заключение нужно отметить, что портфели учащихся служат не только средством неформального оценивания достижений учащихся по предмету, но также повышают их мотивацию в дальнейшем совершенствовать навыки владения иностранными языками, учат их аккуратно вести записи и организовывать их. Портфели также способствуют улучшению письменной речи. Также посредством иностранного языка ученики могут раскрывать свою личность, мысли, мечты с другой для них стороны.

Портфель может быть использован учителями разных предметов, а также классными руководителями для накопления и обобщения опыта учащихся.

Подводя итог, можно сказать, что портфолио способствует позитивному самоутверждению личности, влияет на формирование ценностных установок. Отвечая на постоянно меняющиеся требования современной жизни, портфолио расширяет сферы и формы реализации. Систематическое поэтапное заполнение «языкового портфеля» осуществляет идею непрерывного образования. Языковой портфель, являясь инструментом объективной оценки учащегося, обеспечивает его личностное развитие как субъекта образовательного процесса.

Библиографический список

1. Цигулева О.В., Подколзина Т.М. Иностранный язык в контексте непрерывного образования // Мировая культура и язык: взгляд молодых исследователей: сб. науч. тр. XIII Всерос. науч.-практ. конф.: Томск, 2013. С. 222–225.

О.В. Цигулева, А.Н. Змеевская, А.Ю. Романенко

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей и проблем преподавания английского языка детям с ограниченными возможностями здоровья. Представлена классификация физических и психических отклонений в здоровье. Особое внимание авторов уделено рассмотрению аспектов преподавания английского языка детям с нарушениями в работе речевого аппарата.

Ключевые слова: *английский язык, классификация, речевой аппарат, ограниченные возможности здоровья.*

O.V. Tsiguleva, A.N. Zmeevskaya, A.Y. Romanenko

PARTICULAR FEATURES OF TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH DISABILITIES

This article deals with the peculiarities and problems of teaching English to children with disabilities. The article presents the classification of physical and mental health problems in health. Particular attention is given to consideration of aspects of teaching English to children with disabilities in the work of the vocal apparatus.

Keywords: *english language, classification, vocal apparatus, disabilities.*

Сегодня в источниках мы можем найти самые разнообразные определения понятия «дети с ограниченными возможностями». Каждый преподаватель, работающий с детьми, которые имеют отклонения в здоровье, видя физическое и психоэмоциональное состояние ребенка, дает свою характеристику и обоснование данному понятию. Но все же можно выделить сходство в объяснении данного термина у преподавателей: дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения физического или психического характера, следствием которых являются нарушение общего развития ребенка и отсутствие возможности вести полноценную жизнь.

При описании особенностей преподавания детям с ограниченными возможностями необходимо классифицировать физические и психические отклонения и учитывать особенности детей каждой из групп отклонений при планировании занятий по английскому языку и разработке методик преподавания.

Классификация физических и психических отклонений

Физические отклонения:

1) дети с нарушением зрения: полностью слепые, слепые (частично видящие), слабовидящие;

2) дети с нарушением слуха: неслышащие (глухие), позднооглохшие, слабо слышащие;

3) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата: паралич, ослабленный тонус мышц, нарушение координации, непроизвольные движения.

Психические отклонения:

1) дети с нарушением интеллекта: олигофрения, деменция, задержка психического развития;

2) дети с тяжелыми нарушениями речи: алалия, афазия, дислексия и дисграфия (у детей начального школьного возраста);

3) дети с расстройствами аутистического спектра.

При планировании занятий по английскому языку у детей с вышеперечисленными отклонениями необходимо помнить, что у ребенка с какими-либо нарушениями здоровья, помимо нарушения функционирования какой-то одной системы или органа, происходят сбой в работе мышления, нарушение внимания, памяти, моторики, а ведь это одни из основных инструментов пользования для изучения иностранного языка. Дети часто отвлекаются на посторонние предметы, им с трудом удается сконцентрировать внимание, необходимое для выполнения заданий. Также возникают трудности при запоминании иностранных названий реальных или изображенных на картинках объектов. Однако

практика показывает, что развить внимание, память, мышление у ребенка с ограниченными возможностями здоровья возможно, если проявить терпение, усердие и соответствующий подход.

Из всех вышеперечисленных отклонений, на наш взгляд, наибольший интерес представляют особенности преподавания английского языка детям с нарушениями в работе речевого аппарата, так как у них отсутствуют сформированные речевые навыки, что препятствует овладению языком в полном объеме.

Некоторые педагоги склоняются к тому, что детям с тяжелым нарушением речи не рекомендовано заниматься изучением иностранного языка, так как это серьезно влияет на психоэмоциональное состояние ребенка и заметно усложняет процесс коррекции произношения на родном языке. Но все же детям этой группы, имеющим незначительные отклонения в речи, по силам изучение английского языка. У таких детей сохранена способность поддерживать социальный контакт, хотя и возникают некоторые трудности в процессе обучения при чтении текста, его понимании, формировании правильного произношения отдельных английских звуков.

Незначительные нарушения в работе речевого аппарата могут быть нескольких видов: заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия.

При обучении ребенка, имеющего один из вышеперечисленных видов речевых отклонений, требуется индивидуальный подход и методика.

Дети, страдающие заиканием, имеют нарушения в ритмической организации речи. При обучении английскому языку детей данной категории ни в коем случае не следует пренебрегать устными ответами и заменять их письменными, так как это осложняет развитие коммуникативных навыков из-за отсутствия речевой практики. При отработке произношения звуков ребенку необходимы учитель-логопед и психолог.

У детей, имеющих такое речевое отклонение, как дислалия, частично нарушено произношение, но слух при этом сохраняется. Во время обучения следует обращать внимания на звуки, произношение которых поставлено, но не доведено до автоматизма, и способствовать их закреплению. При коррекции произношения не следует использовать поговорки, потешки, стихи, где часто употребляются неверно воспроизводимые звуки. Требуется также проводить усиленную работу над развитием фонематического слуха.

Дизартрия – дефект в произношении звуков, характеризующийся недостаточным снабжением речевого аппарата нервами. При данном отклонении особую трудность вызывают чтение текстов различных жанров и письмо. Преподавателю необходимо систематически работать над развитием умения воспринимать текст на слух, осмысливать прочитанный текст, также работать над развитием фонематического слуха.

Во время занятий необходимо включать детей в любую коммуникативную и интерактивную деятельность, тем самым формируя и развивая их речевые навыки. Для преодоления недоразвития речи необходимо систематически повторять фонетические упражнения и корректировать их недочеты в процессе обучения. Для более продуктивного изучения фонетического строя языка необходимо наглядно демонстрировать положение языка, губ во время произношения тех или иных звуков.

Следует отметить, что, по данным исследователей, количество детей с нарушениями в работе речевого аппарата ежегодно растет, поэтому следует обратить особое внимание на подходы к обучению детей данной категории.

В анализируемой литературе широко представлены методы и особенности работы с детьми-инвалидами. Однако вопросы, касающиеся обучения детей с ограниченными возможностями английскому язык, остаются мало разработанными.

Проделав анализ специализированной литературы [Вертапетова, 2011; Выготский, 2016; Маллер, 2014; Цигулева, 2009], мы пришли к выводу о том, что дети с ограниченными возможностями должны изучать иностранные языки, в частности английский, т.к. это играет важную роль для их социальной адаптации в современном мире. О.В. Цигулева, доцент кафедры иностранных языков НГПУ, утверждает: «Большое значение имеет приобретение не только языкового опыта, но и индивидуального психологического опыта, необходимого для дальнейшей профессиональной деятельности» [Цигулева, 2009, с. 3]. Именно поэтому мы склонны считать, что английский язык играет важную роль не столько для приобретения детьми навыков профессионального владения языком, сколько для социальной адаптации в обществе, психологической разгрузки. Дети с ОВЗ должны изучать иностранные языки, так как это способствует разностороннему развитию данной категории детей.

Библиографический список

1. Вертапетова Г.М. Особенности обучения детей с тяжелыми нарушениями речи // Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Программа коррекционной работы. Новосибирск, 2011. С. 22–30.
2. Вертапетова Г.М. Требования ФГОС к разработке и структуре программы коррекционной работы образовательного учреждения // Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Программа коррекционной работы. Новосибирск, 2011. С. 44–52.
3. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2016. Вып. 6. С. 15–26.
4. Маллер А.Р. У вас особенный ребенок. М., 2014. С. 9–34.
5. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков // Новосиб. ин-т экономики и менеджмента. Новосибирск: НИЭМ, 2009. С. 3.

О.В. Цигулева, А.А. Красильникова

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Статья раскрывает тему межпредметных связей английского языка с другими науками и школьными предметами. Показывает важность межпредметных связей как главного средства развития личности школьников. Описываются основные требования, предъявляемые к учителю при реализации межкультурного метода, предлагаются базовые критерии отбора материала для подготовки к уроку.

Ключевые слова: *межпредметные связи, английский язык, предметная разобщенность, школьные предметы, иностранный язык – география, межкультурное общение, сопоставление культур.*

O.V. Tsiguleva, A.A. Krasilnikova

INTERDISCIPLINARY APPROACH AS AN EFFECTIVE MEANS OF TEACHING ENGLISH IN MULTICULTURAL SOCIETY

This article reveals the topic of interdisciplinary connections of the English language with other sciences and school subjects. It shows the importance of interdisciplinary connections as the profound means of personal development. This article describes the basic requirements to the teacher in the implementation of the intercultural method and offers the basic criteria for the selection of the material, whichshould be prepared for the lesson.

Keywords: *interdisciplinary communication, english language, subject disconnection, school subjects, foreign language – geography, intercultural communication, comparison of cultures.*

Сегодня в жизни школьников иностранный язык играет немаловажную роль. В последнее время замечается тенденция к приобщению старшеклассников к образу жизни зарубежных стран. Все больше подростков стремятся познакомиться с культурой других стран, а в дальнейшем непосредственно с зарубежными сверстниками. Такой характер любознательности, с одной стороны, мотивирует ре-

бят к изучению языка, с другой – приводит к возникновению новых задач не только для педагогов иностранного языка, но и педагогов-предметников. Тем не менее значительная часть учителей не готовы к эффективной деятельности в поликультурной среде.

Зная язык, любой человек сможет сформулировать и высказать свою мысль. Однако проблема в том, что школьники, изучающее иностранный язык, не представляют, как начать беседу в силу низкой культурной компетенции. Языки имеют систему связи с другими предметами, что дает возможность учителю совмещать, по сути, «беспредметный» предмет «английский язык» с другими науками и школьными предметами, чтобы показать ученикам, как пользоваться языком в процессе коммуникации. Это свойство языка существенно влияет на становление школьника как личности. Очевидно, что сегодня продуктом системы образования должна стать личность с высоким уровнем интеллектуального развития, способная к непрерывному образованию и саморазвитию, гибкому изменению способов образовательной, профессиональной и социальной деятельности [Цигулева, 2006]. Поэтому современному учителю важно понимать, что предметная разобщенность становится одной из причин фрагментарного восприятия мира выпускником школы [Барышников, Богдан, 2015]. Известно, что преподавание предметов изолированно друг от друга не дает целостного представления о мире и обширном культурном компоненте иностранного языка. Методы обучения иностранному языку в средней школе не всегда удовлетворяют познавательные потребности учащихся, что неизбежно приводит к снижению мотивации изучения иностранного языка.

На помощь учителю приходит такая методика преподавания, как создание ситуаций речевого общения. Ситуации можно связывать со знаниями в области литературы, истории родной страны и родного края, географии и по

другим предметам. Принцип опоры на знания и умения из других предметов состоит в том, что на уроке иностранного языка учащиеся используют их автоматически, почти не задумываясь [Барышников, Богдан, 2015]. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей.

На уроках английского языка учитель может использовать статьи о жизни и творчестве известных английских писателей, таких как Уильям Шекспир, Чарльз Диккенс, Оскар Уайльд, Артур Конан Дойль, Агата Кристи. Чтение английских текстов может стать стимулом к более глубокому изучению произведений зарубежных писателей на уроках литературы.

Также необходимо обратить внимание на недавно появившийся школьный предмет, который способствует расширению кругозора школьников – «мировая художественная культура». Так, из курса МХК мы узнаем о выдающихся художниках, например об Исааке Левитане, Пабло Пикассо, Леонардо да Винчи, и можем использовать эту информацию для составления темы «Выдающиеся мировые художники» [Максименко]. Мы узнаем о голливудских кинофильмах, их истории создания и актерах. На этой основе учитель может составить топ «Величайшие звезды кино», который поможет систематизировать полученные знания и останется в памяти учеников «живым», увлекательным материалом. Популярные зарубежные песни помогут ученикам лучше узнать культуру изучаемой страны и выучить новые английские слова из текстов.

На уроках истории ребята получают знания об основных исторических событиях, достижениях социума и политической жизни. Например, Война роз, политическое устройство Англии, ее отношения с Россией, ее традиции и обычаи. Отдельные же исторические факты, представляющие собой дополнительные иллюстрации к важным исто-

рическим событиям, можно давать с опережением систематизированного изложения предмета истории [Максименко].

На наш взгляд, самым близким предметом к английскому языку является география. Например с целью повторения основополагающих данных по географии Великобритании (сведения о протяженности рек, границах, площади, населении) тексты на английском языке могут содержать дополнительные сведения о туристических маршрутах по городам Англии и прилежащим населенным пунктам. В этом случае взаимный перенос знаний осуществляется за минимально короткие сроки, что приводит к экономии учебного времени и обеспечивает повторение и закрепление знаний [Максименко].

Из биологии ребята могут, забегая вперед курса, узнавать о выдающихся ученых, их научных опытах и достижениях. Деятельность таких ученых, как Артур Бойкотт, Чарлз Дарвин, Фрэнсис Крик, может рассматриваться в теме «Изобретения, которые потрясли мир» или послужить дополнительной темой для обсуждения.

Из курса обществознания ученики могут получить наиболее обширное представление о жизни англичан, иностранном образовании, английских молодежных субкультурах, ценностях иностранных подростков, рутине их повседневной жизни и сделать вывод о благосостоянии страны в целом, сравнивая со своей страной. Однако связь «английский язык – обществознание» может как укрепить национальный патриотизм, так и разрушить его. Так, изучая две разные культуры, школьники могут, сами того не замечая, «встать на сторону» изучаемой культуры. Это сопровождается утратой родного менталитета и патриотизма, искажением культурных ценностей и традиций.

Для реализации методики необходима определенная компетенция преподавателей, которую необязательно получать на курсах повышения квалификации, но ее важно вырабатывать самостоятельно. Во-первых, преподавателю английского

языка необходимо знать особенности методики межпредметного преподавания и понимать ее важность в системе современного образования. Во-вторых, преподаватель английского должен постоянно расширять языковое и культурное поле, владеть общеобразовательной, психолого-педагогической и технологической информацией определенного уровня вне зависимости от своей специальности. В-третьих, билингвальным преподавателям необходимо помнить о взаимовлиянии и взаимопроникновении родной и иностранной культуры и способствовать сохранению самобытности родной национальной культуры. И наконец, преподаватель должен тщательно готовиться к уроку, отбирая материал согласно возрасту и интересам учащихся. Приведем основные критерии отбора материала при межпредметной методике преподавания.

1. Критерий «культуроведческая и историческая ценность» предполагает отбор материалов, служащих для расширения знаний о культуре, обычаях, традициях страны изучаемого языка, об истории, исторических личностях и их трудах.

2. Критерий «актуальность социокультурных сведений» предполагает отбор современной и интересной для подростков информации о стране изучаемого языка.

3. Критерий «неординарность» предусматривает отбор привлекательных, ярких сведений, которые смогут продуктивно влиять на обучение.

Таким образом, межпредметные связи имеют мощный воспитательный и образовательный потенциал, в полной мере раскрывающийся в процессе реализации данного метода. Реализация метода будет содействовать формированию у учащихся умений систематизировать и обобщать полученные из других дисциплин знания и использовать их в процессе межкультурной коммуникации. Также реализация метода будет способствовать развитию логики и интеллекта, поможет раскрепоститься и активно использовать новую лексику в межкультурном общении и на занятиях английского языка.

Наряду с тем что отдельные важные вопросы межпредметных связей еще не разработаны, трудности в их использовании возникают также по причине слабой соответствующей подготовки учителей. Создание условий для межпредметных связей является важной задачей методистов и педагогов. В этой области предстоит еще много сделать.

Библиографический список

1. Барышников Н.В., Богдан Н.А. Социобикультурная иноязычная компетенция школьника. М.: Вузовский учебник ИНФАРА-М, 2015. 221 с.
2. Максименко В.Н. Диалог культур и межпредметные связи на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: http://pp-liceum1.narod.ru/nau4no-iss.html (дата обращения: 21.11.2016).
3. Цигулева О.В. Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков: на материале преподавания иностранного языка: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2006.

О.В. Цигулева, М.П. Макарова, П.А. Спесивцева

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В РАМКАХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ПРОГРАММ

Статья посвящена рассмотрению академических программ как путей поликультуризации личности. Выявлено, что обучающиеся развивают знания иностранного языка и толерантное отношение к другим национальностям путем обучения в естественной среде в течение нескольких месяцев. Обнаружены плюсы и минусы прохождения академических программ студентами и школьниками, сделаны выводы о влиянии таких программ на обучение.

Ключевые слова: *программы по обмену, изучение языка, поликультурный обмен, академическая мобильность, интеграция культур, естественная среда.*

O.V. Tsiguleva, M.P. Makarova, P.A. Spesivtseva

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL LANGUAGE EDUCATION BY MEANS OF ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMS

This article is devoted to consideration of academic programs as ways of becoming a multicultural personality. It is revealed that students develop foreign language skills and tolerant attitude to other nationalities by immersion into the target-language culture, spending several months with native speakers. The pros and cons of studying academic programs by students are discovered, the huge impact on pedagogical process of those kinds of programs is estimated.
Keywords: *exchange programs, language learning, intercultural exchange, academic mobility, integration of cultures, natural environment.*

Современный этап развития включает в себя переход к постиндустриальному обществу, где главной ценностью являются информация, а также увеличение темпов мобильности. Сегодня миграция и эмиграция становятся обычным явлением. Согласно данным федеральной службы государственной статистики, поток туристов и эмигрантов из России в 2015 году превысил 350 тысяч человек. Большая часть этого потока включает молодых специалистов и студентов, которые только окончили учебные заведения. Именно во время школьного и студенческого этапа жизни в сознание человека должны закладываться основы понятий о культурной терпимости и толерантности [Сыроедова, 2001]. «Следует заметить, что специалиста характеризует не только определенный набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессиональной деятельности» [Цигулева, 2010 с. 50].

Начиная с 1980-х годов появились программы межгосударственного обмена в рамках академической мобильности. Школьники и студенты стали живым «мостом» между разными культурами, таким образом, разрушая стереотипы, влияющие на восприятие. В России такая политика разрабатывалась в основном после развала Советского Союза.

В полностью закрытую от импорта страну стали внедряться нововведения западных и восточных стран. У многих молодых людей появилась мечта путешествовать и мигрировать в страны Европы и Северной Америки [Дмитриев, 1999; Лебедева, 1993]. Резкий скачок миграции сменился затишьем в начале 2010-х годов. В школах появились представители разных культур, этносов и национальностей. Перед педагогами встал сложный вопрос: как проводить уроки в мультикультуризованной среде? Преподаватели стали проводить исследования в области упрощения преподавательских методик и прививания культурной толерантности [Воскресенская, 2000]. Достаточно сложно передать всю красоту языка посредством обычных школьных уроков. Программы по обмену легко разрешают проблему в понимании культуры.

Нами было проведено анкетирование 320 человек через социальные сети и выявлены следующие причины появления программ по обмену:

1) культурная замкнутость некоторых стран;

2) последствия «холодной войны»;

3) низкий уровень культурного взаимодействия обучающихся;

4) бедность социально-общественных знаний о других этносах;

5) недостаточное получение знаний в школьной программе, незначительное применение языковых знаний на практике.

Доказано, что наиболее эффективными средствами изучения языка будут считаться изучение языка в естественной среде, общение с носителями языка, знакомство с обычаями и традициями. Именно эти функции выполняют программы по обмену.

Программы обычно включают в себя несколько этапов отборочного конкурса: тест, интервью, видеообращение или

эссе, частичная или полная оплата программы; выбор принимающей семьи; проживание участника в другой стране: культурные и языковые тренинги. Изучение языка происходит при помощи диалога с его носителями. Но не только язык главная цель таких программ. Время, проведенное в иноязычной стране, поможет развить такие качества, как ответственность, активность, независимость и целеустремленность, быть уверенными в решениях, легко адаптироваться к разным ситуациям, достойно представлять свою страну. Разговор с носителем языка помогает лучше воспринимать культурные особенности, изучать структуру речи из первых уст [Кочетков, 2002]. Такой обмен знаниями позволяет не только расширить кругозор всех, участвующих в обмене, но и разрушить общеизвестные стереотипы. Главное условие программ по обмену, вне зависимости от квалификации, это участие учебного заведения.

В настоящее время существует множество программ международного обмена. Ро данным Cibernet, к концу 2015 года их насчитывается 76. И это только программы для учащихся школ и техникумов. В высшем образовании также есть возможность изучать язык, если вуз взаимодействует с высшими учебными заведениями другой страны. Определяют несколько классификаций программ по обмену по разным признакам: 1) коммерческие, плата полностью или частично за счет участника. В нее входят транспортные затраты, оплата визы, личные расходы и оплата работы принимающей организации; 2) некоммерческие, их оплата происходит из бюджета государства или иной организации с целью повышения культурной образованности населения страны. Студентам в таких программах полностью оплачиваются перелет, стажировка, поиск принимающей семьи, виза, выплачивается ежемесячная стипендия. Также специалисты различают программы по длительности пребывания студента

за границей: годичные, семестровые и триместровые. Другие педагоги выделяют программы по обмену для школьников, студентов, преподавателей [Рот, 2006].

Как и было сказано выше, в современном обществе международные программы очень популярны. Проведя опрос среди 1020 школьников старшего звена в социальных сетях, мы выяснили, что программы «Future leaders exchange» и «AFS» являются самыми популярными в центральной части России. Ближе к Дальнему Востоку школьники почти ничего не знали об обмене студентами, но часто использовали социальные сети, интернет-порталы для общения с иностранцами [Воскресенская, 2000]. Ниже приводится таблица сравнения данных программ.

Сравнение программ «FLEX» и «AFS»

Характеристика	FLEX	AFS
1	2	3
Страны	США	Более 56 стран (Финляндия, Франция, Бельгия, Дания, Венесуэла, Бразилия, США, Таиланд, Германия, Мексика, Япония и др.)
Отборочный этап	Три тура, включающие в себя эссе (на английском языке), тест TOEFL junior, заполнение анкеты, интервью, активную игру в группах	Два тура: заполнение анкеты, эссе (на русском языке), интервью
Возрастной ценз	15–17 лет	14–18 лет
Продолжительность	9 месяцев	Годичные, семестровые, триместровые
Спонсирование	За счет Департамента США	Частично за счет участника, благотворительность

1	2	3
Год образования	1993	1992
Количество участников	800 участников ежегодно	1600 участников ежегодно
Обязанности участников	100 часов волонтерских работ, 3 проекта для раскрытия лидерских качеств, ежемесячное заполнение опросника о состоянии участника и принимающей семьи	Учеба на «хорошо» и «отлично», проявление лидерских качеств

Из таблицы видно, что кардинальное различие обменных программ позволяет в разной степени изучить культуру, язык и обычаи разных стран. Возрастной ценз не совпадает, что дает возможность завершить обе обучающие программы.

Данная методика преподавания иностранного языка имеет свои плюсы и минусы [Библер, 1993].

Положительные стороны:

1) «диалог» культур;
2) воспитание самостоятельности, целеустремленности;
3) появление международных контактов;
4) быстрое освоение иностранного языка;
5) взращивание патриотизма;
6) накопление жизненного опыта.

Отрицательные стороны:

1) отставание в русскоязычной программе;
2) «утечка» будущих молодых специалистов;
3) стресс, в связи со сменой обыденной жизни;
4) маргинальное положение финалистов программы.

Таким образом, очевидно, что развитие поликультурного языкового образования зависит от проведения академических программ, которые влияют на развитие иностранно-

го языка и помогают не только понять чужую культуру, но и стать настоящими патриотами, приобщиться к традициям разных стран и своей страны.

Библиографический список

1. Библер В. Школа диалога культур // Частная школа. 1993. № 1.
2. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур // Педагогика. 2000. № 2.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование // Народное образование. 1999. № 1.
4. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М., 2002.
5. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. М.: ИЭА РАН, 1993.
6. Рот Ю., Каптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учеб.-метод. пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.
7. Сыроедова А.А. Поликультурное образование. М., 2001.
8. Цигулева О.В. Мобильность как условие развития негосударственной высшей школы // Философия образования. 2010. № 5 (34). С. 50–60.

О.В. Цигулева, А.А. Шипетко, П.С. Языкова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ: КОМПАРАТИВИСТСКИЙ ПОДХОД

Статья освещает методику преподавания предлогов в русском и английском языках и показывает способы, используя которые, можно организовывать педагогическую деятельность. Ориентирована на преподавателей английского языка.

Ключевые слова: *методика преподавания русского языка, методика преподавания английского языка, предлог, методика преподавания предлогов, компаративистика, компаративистский подход, сравнения методик обучения английскому и русскому языкам.*

O.V. Tsiguleva, A.A. Shipetko, P.S. Yasyukova

TEACHING RUSSIAN AND ENGLISH PREPOSITIONS: COMPARATIVE APPROACH

This article is devoted to the methods of teaching the prepositions in Russian and English languages and ways to organize the pedagogical activity. The article adresses English teachers.

Keywords: *methods of teaching the Russian language, methods of teaching the English language, preposition, methods of teaching the prepositions, comparative, comparison of learning English and Russian languages.*

При изучении предлогов наиболее эффективным является *функционально-семантический подход.* Это подход, при котором учащимся предлагается после изучения теории о значимых языковых единицах и способах, помощниках, их связи применить на практике полученные знания посредством сравнения с внеязыковыми способами восприятия мира. Затем следуют осмысление связи этих двух явлений и дальнейшее развитие когнитивно-коммуникативных способностей учащихся.

При подаче материала идет дальнейшая систематизация знания и восприятие языковых средств и приемов. И их непосредственное использование помогает учащимся адекватно представлять в речи реальную ситуацию, что активизирует познавательную деятельность школьников.

Синтаксический способ. Предлог может быть изучен с точки зрения синтаксического понятия. Для развития у детей синтаксически грамотного строя речи необходимо обращение как к языковым единицам синтаксического уровня, так и к понятию синтаксиса.

Синтаксические конструкции в процессе изучения переводятся из пассивного в активный запас речи учащихся.

Существуют определенные этапы изучения синтаксических понятий.

1. Теория. На данном этапе изучаются типы предлогов, общие признаки, их функциональные особенности и возможности.

Цель – осознание общих признаков в структуре текста.

Даются такие задания, как нахождение в тексте предлогов, определение их типов.

2. Изучение признаков каждого типа, структура, способы выражения и т.п.

Цель – ознакомление со специфическими, индивидуальными признаками изучаемого понятия. Задания – отдельные примеры.

3. Обучение использованию изученных явлений в текстах. Задания дидактические – анализ фрагментов или текста полностью.

4. Формирование вывода на основе полученной информации при помощи учителя.

Дидактический способ. Непосредственное использование полученной информации на практике – в заданиях.

Принципы такого обучения

1. Сознательность – понимание учащимися содержания изучаемого материала.

2. Прочность знаний.

3. Принцип научности – подача учителем учебного материала таким образом, чтобы это не противоречило данным науки.

4. Связь между теорией и практикой.

5. Активность и самостоятельность учащихся.

6. Наглядность – разные способы подачи материала.

7. Систематичность и последовательность.

Диктанты в качестве одной из методик преподавания предлогов:

– диктанты с изменением содержания;

– диктанты с совмещением других видов работ (диктант с элементами изложения, сочинения).

Наглядный метод. Визуальное восприятие за счет использования различных таблиц, схем. Это не обязательно взятые из методических пособий, учебников, Интернета материалы, эффективнее объяснение самого учителя, когда тот изображает, например, на доске схему, попутно объясняя ее ученикам. Так активируется сразу несколько способов восприятия информации – визуальный, аудиальный и моторный (при письме).

Лингвистический способ. Предлоги подаются как лексико-грамматический класс слов, который обладает лексическими значениями общего характера и совместно с формами косвенных падежей синтаксическую зависимость существительного к другому слову в словосочетании или предложении.

Приведем в качестве сравнения методики работы с предлогами английского языка.

Одной из первых методик обучения предлогам английского языка, которую мы нашли, был метод антонимов. Обучаемому необходимо подобрать антонимы к предлогам. Например, in – внутри, в, на, в пределах. Антонимами к нему могут быть out, on, above и другие в зависимости от контекста, в котором вы употребляете in.

Также интересным нам показался метод *моторики*, чаще всего используемый для изучения предлогов детьми.

Например, чтобы выучить предлоги места, нужно взять какой-либо предмет (например, обычный мяч) и при помощи него «показывать» предлоги наглядно. Например, предлог in – нужно убрать мяч в коробку, чтобы она оказалась внутри. Between – положить мяч между двумя коробками, among – между несколькими. Нужно помнить, что каждый раз объясняя новый предлог, нужно его проговаривать вслух, подключая одновременно несколько видов памяти.

Контекстный способ. Так как у некоторых предлогов больше одного значения, чтобы лучше понять их и

запомнить, нужно знать, в каком контексте они употребляются. Например, предлог on в значении места – The dish is on the table – на столе. On для обозначения средства передвижения – I went all the way on foot.

Межкультурный подход. «Взаимодействие индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам, называется *межкультурной коммуникацией* (МКК)» [Межкультурный подход…, 2015]. Человек – существо социальное, он зависим от других людей. Это означает, что во многом его образ мышления, поведение и привычки определяются социальным опытом, практикой, нормами и ценностными ориентациями той или иной группы. Он не может жить вне общения с другими людьми. Любое проявление жизни требует постоянной связи и постоянного обмена с окружающей средой и может расцениваться как *коммуникативный акт*.

«Диалог культур – это способ осознания своей культуры, которая лишь при наличии другой культуры обретает индивидуальность и самобытность» [Рикеев, 2003].

Диалог культур – это стремление людей разных культур лучше узнать и понять друг друга вне зависимости от того, насколько далеко друг от друга они находятся – одном доме или на разных концах света. Это такая внутренняя установка человека, при которой многообразие воспринимается не как негативный, а как позитивный фактор развития и существования собственной культуры, обогащения своего духовного мира. Это отказ от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур.

Американский антрополог М. Беннетт [Bennett, 1986] выделил шесть стадий развития межкультурной восприимчивости или чуткости: отрицание, защита, минимизация, признание, адаптация, интеграция.

Первые три этапа (отрицание, защиту и минимизацию) Беннет называет этноцентричными, последние три

(признание, адаптацию и интеграцию) – этнорелятивистскими. На стадии этноцентризма мы оцениваем других при помощи собственного стандарта. Этнорелятивизм предполагает наличие нескольких стандартов и способность корректировать собственное поведение в зависимости от условий.

При сравнении методик обучения можно выделить следующее. Во-первых, в английском шире используется метод противопоставления (то есть антонимов), тогда как в русском языке чаще встречается аналогия с разговорной речью, опора на грамматические и синтаксические конструкции, изучаемые, например, в начальных классах (то есть идет, наоборот, метод синонимов – нахождение общих черт на протяжении всей программы обучения).

Во-вторых, в английском предлоги больше изучаются сугубо визуальным способом, а в русском, опять же, обращается внимание на грамматику и синтаксис – подкрепление теорией.

Однако мы не могли не заметить, что есть и схожие черты. Наглядный метод при изучении русского языка похож по идее на моторный метод в изучении английского, с тем единственным отличием, что в русском упор идет на грамматику, разного вида схемы и таблицы, тогда как в английском – на тактильное восприятие благодаря окружающим предметам.

Наконец, и в русском, и в английском языках практикуется контекстный метод, позволяющий понять особенности употребления предлогов на примере уже готовых текстов.

Таким образом, на основе проведенного нами исследования можно сделать следующий вывод: грамматические и синтаксические роли предлогов в этих языках совершенно разные. Это видно в различных подходах к их изучению. Учащимся нужно усвоить разные роли данной служебной части речи, но так как во многих языках у этого явления существует единая общая функция, во многом методики об-

учения предлогам в английском и русском языках похожи между собой, есть даже идентичные методы. Однако также присутствуют и существенные различия, так как в английском упор при изучении делается на визуальную составляющую, а в русском – на грамматику и синтаксис языка.

Библиографический список

1. Межкультурный подход в обучении иностранному (немецкому и английскому) языку и курсу «Межкультурная коммуникация». 2015.
2. Рикеев А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка // Коррекционная педагогика. 2003. С. 6–9.
3. Bennett M.J. A developmental approach to training intercultural sensitivity. in J. Martin (Guest Ed.), Special Issue on Intercultural Training // International Journal of Intercultural Relations. 1986. Vol. 10, № 2. P. 179–186.

Г.М. Колотило

«МАЛЕНЬКИЕ ХИТРОСТИ» ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ СЛОЖНОЙ НЕМЕЦКОЙ ГРАММАТИКЕ

В статье автор предлагает использовать собственные приемы для более успешного усвоения обучающимися некоторых грамматических явлений немецкого языка.
Ключевые слова: *обучение грамматике, склонение имен существительных, спряжение глаголов, оптимизация процесса обучения.*

G.M. Kolotilo

SOME SECRETS OF TEACHING DIFFICULT GERMAN GRAMMAR

The author offers original techniques that prove to be effective in teaching several phenomena of German grammar.
Keywords: *teaching grammar, noun declination in German, verb conjugation, education optimization.*

В ходе работы учитель с годами неизменно приобретает собственный опыт преподавания, независимо от того, каким педагогическим багажом он владел раньше. Творческий педагог обязательно находит какие-то методы, способы, оригинальные приемы, чтобы учащиеся либо студенты восприняли изучаемый материал не механически: «прочитай – заучи», а с элементами логики, творчества, чтобы это вызывало в том числе и интерес к учению.

Воспроизведем лишь два фрагмента урока, один из которых относится к спряжению глаголов, а другой – к склонению определенных артиклей.

На определенном этапе обучения учащиеся начинают осваивать тему «Спряжение глаголов». Вначале нам необхо-

димо освоить спряжение одного из наиболее часто употребляемых глаголов: «sein» – «быть, ***есть***». То, что нам кажется элементарным, не является таковым для учащихся пятых классов, тем более для учеников начальных классов.

Опытный учитель постепенно готовит ребят к этой серьезной работе. Перед изучением темы спряжения глаголов, на начальном этапе обучения счету обучающиеся заучивают наизусть несложную считалку, которая закрепляется в игре. Она ученикам нравится, и, как правило, все ее хорошо знают:

Ich bin Peter, du bist Paul.
Ich bin fleißig, du bist faul.
Eins, zwei, drei – du bist frei.

Это мы и используем при спряжении упомянутого глагола. После знакомства с немецкими личными местоимениями переходим к объяснению спряжения глагола sein в единственном числе.

– Ребята, вспомним еще раз первую строчку считалки: Ich bin Peter. Если отбросить Peter, получится: ich – bin.

Дальше: du bist Paul (действуем так же, без Paul, получим: du – bist).

В целях подготовки к этой важной работе необходимо на занятиях каждый раз записывать дату проведения урока в полной форме. К примеру: Heute ist der 21. Oktober.

– А какая форма будет у нас в третьем лице? И снова мы можем сделать это без затруднений. Посмотрите на запись даты! В дословном переводе «сегодня ***есть*** 21 октября» акцентируем внимание на соответствии «есть – ist». В немецком варианте записи даты как раз и содержится форма этого глагола в 3-м лице: er, sie, es – ist (можно использовать цветные мелки).

Singular – ед. число	Plural – мн. число
ich (я) bin	wir (мы) sind
du (ты) bist	ihr (вы) seid
er (он), sie (она), es (оно) ist	sie (они) sind
	Sie (Вы) sind

– Единственное число, как мы уже убедились, запомнить не очень сложно. А для усвоения спряжения этого глагола во множественном числе мы вместе с вами поищем подсказки.

– Ребята, вы наверняка видите некоторые закономерности в формах записи этих глаголов. Подумайте и попробуйте их назвать. Верно! Все эти глаголы начинаются на букву d, а оканчиваются на s.

– А сколько букв в каждой из них. Совершенно точно! Четыре. И обязательно отметьте для себя, что в первом и третьем лице записи абсолютно одинаковы. Все это поможет вам при заучивании спряжения sein во множественном числе.

Опыт преподавания показывает, что у учащихся возникают с этим глаголом сложности при усвоении его спряжения. Поэтому делимся с ребятами еще двумя подсказками.

– Если вы призабыли спряжение его во множественном числе, то вспомните про «**Зину**». Давайте запишем латинскими буквами sina, а затем исправим ***a*** на ***d***. Мы ведь только что говорили, что все эти глаголы должны оканчиваться на d. И последнее. Обратите внимание, что сам глагол sein нигде при спряжении не встречается, но он отличается от формы глагола во втором лице множественного числа только одной буквой: seid – sein. Давайте запишем sein в эту строку, но вновь будем помнить, что он должен оканчиваться также на d и произведем замену буквы n на d.

Через определенное время переходим к спряжению правильных глаголов. Мы ставим своей задачей, кроме изложения основных идей, обратить внимание и на первый взгляд кажущиеся мелочи.

Например, на начальном этапе работы над данной темой, как мы считаем, необходимо личные местоимения записывать **только в виде двух столбцов**, а не в один, по-

скольку такая запись несет в себе вполне определенный логический смысл, и это непременно нужно использовать:

ich (я)	wir (мы)
du (ты)	ihr (вы)
er, sie, es (он, она, оно)	sie (они)

Логичность такого представления подкрепляется следующими рассуждениями: несколько человек, по отдельности назвавших себя «**я**», в группе назовут себя «**мы**». Запись в одну строчку подчеркивает это.

Мы скажем группе людей «**вы**», когда к каждому из них мы можем обратиться на «**ты**». А «**он**», «**она**» и «**оно**» соответствуют во множественном числе местоимению «**они**».

Учитель может все это продемонстрировать, помогая жестами:

– **«Я»** предлагаю поработать в группах и все вместе **«мы»** сможем найти приемлемое решение.

– **«Ты», «ты» и «ты»** будете работать в одной группе, а **«вы»** должны выполнять предлагаемые вам здания.

– А вот **«он», «она»** и **«оно»** (здесь необходимо пояснить, что последнее местоимение среднего рода для данной ситуации называется чисто условно) останутся на своих местах, и **«они»** будут наблюдать за происходящим.

Однако это не единственная причина, по которой менее целесообразно писать личные местоимения при спряжении глаголов не в столбик:

ich
du
er, sie, es
wir
ihr
sie

Почему? Нам в самом начале этой кропотливой и продолжительной работы **очень важно** показать ребятам и по-

стоянно подчеркивать то, что для любого! глагола формы записи его в первой и третьей строках множественного числа всегда! одинаковы.

Обычно демонстрация правил спряжения начинается с «моего любимого глагола» «malen» – «рисовать (красками)», который вводится в числе первых, легко запоминается по ассоциации с «малевать» и «маляр» и не имеет абсолютно никаких отступлений! от этих правил. Поэтому он и «правильный». Если вы будете соблюдать правила спряжения таких глаголов, то никогда не ошибетесь.

Итак, malen.

Первое правило. Для того чтобы проспрягать любой глагол, сначала нужно найти его основу. Для этого мы выделим окончание инфинитива -en. Обведем его в кружочек. То, что осталось, называется **основой**, подчеркнем ее. А теперь начнем к основе глагола добавлять личные окончания, в этом и будет заключаться его спряжение.

По второму правилу в первом лице единственного числа к основе добавляем ***e***, во втором – ***st***, в третьем – ***t***:

ich	wir	
mal*e*	**mal*en***	
du	ihr	**mal*t***
mal*st*		
er, sie, es	sie	
mal*t*	**mal*en***	

Чтобы быть уверенным в правильности спряжения в единственном числе, можно себя ***протестировать.*** Если мы последовательно запишем окончания третьего, первого и второго лица (мысленно движемся по стрелочке), то как раз и получится «***test»***.

Во множественном числе мы точно также добавляем к основе личные окончания для каждого из местоимений: wir – mal***en***, ihr – mal***t***, sie – mal***en***.

– Теперь посмотрите внимательно на спряжение этого глагола во множественном числе. Первая и третья строки **для любого глагола!** одинаковы и равны его инфинитиву:

mal***en*** и **mal*en***.

Поэтому в первую и третью строчку глагол можно записать в форме инфинитива не задумываясь, и вы можете быть уверены в правильности спряжения.

Осталось второе лицо. Если мы у инфинитива уберем ***en*** и добавим ***t***, то как раз и получим форму второго лица. Это также своего рода подсказка: для первого и третьего лица во множественном числе мы просто записываем инфинитив глагола, а во втором лице также применяем простое правило: ***en*** убрать и ***t*** добавить.

Склонение определенных артиклей является основой для разъяснения склонения неопределенного артикля, притяжательных местоимений и отрицания kein, поэтому должно быть прочно усвоено обучающимися. В идеале таблица склонения определенных артиклей должна использоваться на уровне автоматизма, однако быстро этого добиться не удастся, и мы вновь для ее усвоения используем «маленькие хитрости».

Когда мы рассматриваем тему склонения определенных артиклей, вместо простой записи таблицы и последующего задания выучить ее, обращаем внимание детей на то, что заполнять эту таблицу можно по определенному алгоритму, в котором присутствуют логические компоненты.

Не углубляясь в детали, исключительно лишь для того, чтобы было понятно, о чем идет речь, предлагаем проследить за процессом ее заполнения, как словно бы происходит объяснение нового материала.

Падежи	Артикли			
	Мужской род	Женский род	Средний род	Множеств. число
1	2	3	4	5
Nominativ (именительный)	der	*die*	das	die

1	2	3	4	5
Genitiv (родительный)	des	*der*	des	der
Dativ (дательный)	dem	*der*	dem	*den*
Akkusativ (винительный)	*den*	*die*	das	die

денди *денди*

Отмечаем, что четвертую часть артиклей в таблице (верхняя строка) дети уже знают, так как знакомились с ними раньше. Далее необходимо акцентировать их внимание на чрезвычайной легкости запоминания склонения артикля женского рода, т.к. при этом задействовано всего лишь два их варианта (*die* и *der*), в таблице они располагаются симметрично, как зеркальное отражение (выделено курсивом). При этом сознательно стараемся несколько раз повторить это как рифмованное «die, der, der, die».

После этого заполняем столбец множественного числа (все это необходимо проделывать вместе с детьми, т.к. демонстрация готовой таблицы не дает желаемого эффекта), где разница лишь в одной букве в дательном падеже (de**n**). Затем подчеркиваем, что во всех столбцах, кроме как у мужского рода, артикли из именительного падежа «падают» в винительный. И только «гордый» мужской род «делает все иначе и не хочет быть слабее множественного числа», поэтому у него тоже «den». Большинство детей знают о существовании игровой приставки «Денди». В целях последующего самоконтроля можно показать, что такое буквосочетание получается, когда мы соединим артикли дательного и винительного падежей во множественном числе, а также в Akkusativ для мужского и женского рода.

Остаются незаполненными лишь артикли мужского и среднего рода в винительном и дательном падежах, их

нам необходимо просто запомнить. Но и здесь нам снова помогает «незаменимый женский род». В данном случае он сам является для «**des**» и «**dem**» осью симметрии (выделено жирным шрифтом). Проведенные элементарные исследования показывают, что более эффективно ученики усваивают данные грамматические явления с использованием изложенных несложных приемов, нежели при механическом заучивании.

Е.К. Миронова

КАК СТАТЬ МАГИСТРАНТОМ ИЛИ АСПИРАНТОМ УНИВЕРСИТЕТА США

В статье описаны требования для поступления в аспирантуру в университет США, предъявляемые выпускникам российского учреждения высшего образования. Автор сравнивает российскую и американскую системы высшего образования и предлагает некоторые рекомендации для подготовки к обучению в аспирантуре американского университета.
Ключевые слова: *аспирантура, образование в США, иностранные студенты.*

E.K. Mironova

WHAT DOES IT TAKE TO BE AN MA STUDENT?

The paper focuses on the requirements for a Russian graduate to apply for an MA in the US. It compares educational systems in Russia with that of the US and gives recommendations for prospective students willing to get a degree in an American University.
Keywords: *graduate school, education in the US, international students.*

America is a country of opportunities, the country of innovations and breakthrough technologies. From its very first days, it has been attracting millions of people looking for a better life for themselves and their families. However, I must say that the American Dream does not come easy; you have to work hard in order to achieve something and prove that you are worth it.

Having spent more than two years in this country, I think I am very close to understanding what it means to live, work and study in this highly competitive, incredibly diverse world where anyone can become what they want to be and anything seems

possible. This year I started the MA Program in Linguistics at Boston College. I have come a long and somewhat twisted way towards this undertaking. I will share my story a little bit later, but first I would like to share my insight on what it takes to be a graduate student in the American education system.

Education plays an important role in the modern world, and the quality matters: I was surprised to learn that your skills and experience do not seem to matter as much as the name of the institution that issued you the diploma. I find that many young people in Russia, myself included, take education for granted. However, for many American families it is a very expensive affair, if it is at all affordable. I have met students whose families have been counting every penny for years to make sure their kids can go to college. Others take student loans, and spend years trying to pay them off after they graduate.

No wonder there is so much stress on those students who have been granted an opportunity to go to college, or just 'school' as they simplify it here. They worry about their GPA (Grade Point Average), which is a standard way of measuring academic achievement; they worry whether this or that professor would agree to write a good recommendation letter for them when the time comes; they worry whether they will be able to get a job after they graduate. They cannot afford to relax during winter or summer breaks. Instead, they try to stuff them with as many intense programs and internship opportunities as possible in order to get experience and make useful connections. Being idle is not going to get you a well-paid job. You are not allowed to have empty lines in your resume.

That is what it takes for Americans to get a degree. For us, international students, it is a completely different story. I have noticed that there are two types of international students here: those who want to get their degree and go back to their home countries, where their American diploma would secure them a

great position, and those who see it as an opportunity to stay here. Whichever category you belong to, you start off the same. You need to find a program you are interested in and a professor whose research interests coincide with yours, and to start preparing your application package.

Assuming that you have already received a degree from your home country, I would specifically like to talk about graduate school, which includes MA and PhD programs. Even though there is a difference between the two programs, I would say that the application process is pretty much the same. The only difference is that PhD implies more serious research interest and intention to stay in academia after receiving the degree, whereas an MA degree makes you more flexible with regard to career options. I must mention that it is much easier to find funding for a PhD program. I would say that tuition for almost all PhD programs is fully or partially covered by the institutions with some contribution from your side – you would have to work as a Teaching Assistant or Research Assistant. The amount of funding depends on the university, but generally that money is enough to live on, modestly but comfortably. It is much more difficult to find a institution-funded MA degree, since MA students are a primary source of income for higher education institutions. An interesting fact: our 5-year specialist degree is equal to a bachelor's plus master's degree here, which qualifies you to apply for a PhD.

So, what do you need to do in order to apply for an MA in the US? Here's a general list of documents you would need: two or three letters of recommendation, a statement of purpose for an MA or research proposal for a PhD, your resume, proof of English proficiency (TOEFL), graduate admission test results (GRE—Graduate Record Examination, which consists of three parts: Analytical Writing, Verbal Reasoning and Quantitative Reasoning). As I found out, there are two things on this list that

matter most: the letters of recommendation and your statement of purpose. Who writes those letters of recommendation is very important, as is the way they write them. A good recommendation letter is at least two pages long and includes plenty of detailed anecdotes that emphasize your personal characteristics and academic achievements. As important as what your recommendations say about you is, your statement of purpose is your Golden Ticket into graduate school. This is your unique chance to present yourself to the admissions committee, explain why you want to be in that specific program, and illustrate how the program will benefit from your presence. You have to sell yourself. I personally spent weeks rewriting my statement: every word matters, so I had at least ten different people read it and give me their feedback.

The whole application process is online. You do not need to meet with the professors you wish to work with in person, but it is a good idea to send them an email beforehand, stating your interest in the program and their research and asking them some specific questions.

What if you are not sure what you would like to study? You can always reach out to current graduate students. Very often you can find their contact information on the school website. Shoot them an email, reach out to them with any questions and concerns you have, and most likely they will respond. They have been in exactly the same situation and they know your struggles. Usually, they are willing to help. While applying, I talked to at least fifteen current graduate students in different universities and at least seven professors. All of them were very responsive and helped me choose the program that would best fit my goals.

Keep in mind that applying for programs is not only a time consuming process as you are browsing through the options and reaching out to professors and students, but also quite costly: TOEFL and the GRE (which is sometimes optional for an MA

degree) would cost you almost $400, with each application fee being $50 to $100 depending on the university. So, you want to approach the application process wisely.

So, how did I end up doing a Master's Degree in one of the oldest and most distinguished universities of the US? Had you told my past self, while I was a student at Krasnoyarsk State Pedagogical University, that just a few years later I would be living and studying in the USA, I would not have believed you. It is fascinating how unpredictable our paths are as long as you keep your mind open and ready to seize the opportunity when it appears in front of you. It all started in 2014 when I was awarded a Fulbright Scholarship and was assigned to work as a Cultural Ambassador and a Teaching Assistant of Russian. The following year I was fortunate to become a Russian Language Assistant at Wellesley College. I did not know how to teach Russian at the time, but was eager to learn. One of the challenges was to adapt to the local academic culture and fulfill the responsibilities of being both an instructor for the students taking Russian and an international student. Having spent five years attending university, I thought there was nothing much that could surprise me, even so I found myself in some kind of academic culture shock. At this point, I would like to share some of the things that especially stood out to me. I am sure you will be able to compare these anecdotes with your own experiences as a student.

The first thing that struck me was the idea of holding office hours – the time that professors choose to stay in their offices and talk to students individually, should they have any questions or ideas they would like to discuss. It was new to me, but I found it very exciting, as you can get to know the professor better and learn more about their research interests, as opposed to that limited information they give you in class. What is more, professors get to know you better as a student and as a person. This will be very important when you need to ask for their recommendation.

Another new concept was the syllabus, which is your guide to the course you are taking and what will be expected of you. It includes grading policies, required books, class schedules and assignments. Whenever you have a question like "What's the homework?" or "When is it due?", you can open the syllabus and get the answer. At first, I found it confusing, because professors would not talk about any assignments in class, and then you come into the next class and find out that there was an essay due for today. In fact, this practice saves a lot of time and avoids any kind of confusion.

Another important thing is deadlines. They are non-negotiable. Studying is considered work here, and it translates into a very business-like atmosphere. I was surprised to see how infrequently students refer to their activity at university as studying, very often you would hear a phrase like: "Oh, I have so much work to do!" meaning readings or essays.

Even the teacher-student interaction is drastically different. Generally, professors are your mentors, who guide you as you follow your academic path. They hardly ever stuff facts into your mind, hoping that you will remember them and apply them when necessary. There is a much greater focus on the practical application of theoretical knowledge. In the syllabus, which I mentioned earlier, you will find the required readings; it is your responsibility to study those. The professor will not test you on facts— instead, they will ask you a question related to the current readings. Without a good knowledge of the material, you will not be able to provide a compelling argument. Do not get me wrong, professors do check whether you have done your homework, but they do it indirectly, through class or mini-group discussions. Such activities provide you with the opportunity to process the information, relate to it through your personal experiences, and preserve it in your long-term memory.

Here is a question worth asking: why do so many people wish they or their children could study in the US? Is American education is really the best in the world? I believe this question does not have an unequivocal answer. By talking to people from different countries around the world, I have realized that it makes sense to study abroad only if you plan to live in that country. Work practices differ from country to country and your exclusive education may be—I do not want to say useless, because you would definitely benefit from it—irrelevant, if not off-putting to employers. Here, based on my experiences, I have made an attempt to point out the most outstanding differences between my experiences studying in Russia and in the US.

I believe that my experience as a student at a Russian university prepared me well for my teaching career in Russia. With my degree in teaching English, as well as German, as a second language, I managed to secure a job in one of the best language schools in St. Petersburg. However, I found my academic experiences very disconnected from global international practices, which should not be.

As a last remark, I would like to encourage you to think about why, specifically, you want to do a graduate degree in the US or elsewhere. Take your time and think about it. Make sure you have a good reason, because it is truly a lot of work to apply to and study in such a program. But if you are sure that you want to do it, apply! Do you think it is unrealistic and very unlikely that you will get in? Well, as someone told me once, the only thing you can do to make sure you won't get into an MA program, is not to apply at all. America bids a very warm welcome to those who set their goals clearly, work hard to achieve them and are ready to embrace challenges. No matter what your career goals are, studying abroad will enrich your experiences and make you more competitive in the modern world.

Л. Фелькер

НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО – МЕДИАЦИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Статья посвящена проблеме изучения немецкого языка как второго иностранного после английского. Целью многих изучающих языки является овладение ими на одинаково высоком уровне. Описывается сущность методики преподавания в условиях многоязычия. Представлены типы заданий и упражнения для развития коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: *многоязычие, методика, поликультура, преподавание иностранных языков.*

L. Völker

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH – SPRACHMITTLUNG ALS METHODE IM MEHRSPRACHIGEN UNTERRICHT

Zwei Fremdsprachen parallel auf hohem Niveau zu beherrschen – das ist das Ziel vieler Lernender. Doch beide Sprachen sollen darüber hinaus wichtige Kommunikationsinstrumente sein, die auch in mehrsprachigen Kontexten frei verfügbar sind. Die Methode der Sprachmittlung fördert im mehrsprachigen Unterricht gezielt die notwendigen interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen. In diesem Artikel wird die Unterrichtsmethode mitsamt geförderter Kompetenzen und Aufgabentypen vorgestellt.
Keywords: *Mehrsprachigkeit, Unterrichtsmethoden, Interkulturalität, Fremdsprachendidaktik.*

L.Voelker

GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOLLOWING ENGLISH: MEDIATION IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT

Many learners are determined to master two foreign languages at a very high level at the same time. Still, both languages are supposed to be important communication devices, ever on disposal even in multilingual contexts. The teaching method of mediation promotes essential intercultural and communicative skills in multilingual learning. This article introduces the teaching method, including supported skills and types of assignments.
Keywords: *multilingualism, teaching methods, intercultural, language teaching.*

Deutsch als zweite Fremdsprache – Englisch als erste: Zwei Fremdsprachen parallel auf hohem Niveau zu beherrschen – das ist das Ziel vieler Lernenden. Doch beide Sprachen sollen zugleich zu realen kommunikativen Instrumenten werden, verfügbar, bedeutsam und nützlich. Die Methode der *Sprachmittlung* (eng. mediation) kann im mehrsprachigen Unterricht interkulturelle und kommunikative Kompetenzen effektiv fördern. Sprachmittlung ist mehr als Übersetzung oder Dolmetschen, es ist die situationsgerechte Übermittlung sprachlicher und außersprachlicher Informationen – gewöhnlich als Begegnung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Doch auch zwei Fremdsprachen, wie Englisch und Deutsch, können mit dieser Methode gemeinsam weiterentwickelt werden und dabei neue Lernhorizonte eröffnen. Die Lernenden erklären kulturelle Besonderheiten, vermitteln Inhalte, ermöglichen Verständnis in einem konkreten, realitätsähnlichen Kontext. Dabei erfahren sie sich als sozial handelnde Personen, erfahren die eigene Mehrsprachigkeit, üben den Wechsel zwischen Fremdsprachen und können eine Vielzahl ihrer Kompetenzen einbringen und erweitern. Im Folgenden wird die Methode der Sprachmittlung für den fremdsprachlichen Unterricht Deutsch mitsamt der geförderten Kompetenzen und möglichen Aufgabentypen vorgestellt.

Sprachmittlung – Methode im fremdsprachlichen Unterricht

Sprachmittlung, oft synonym verwendet mit dem Begriff Mediation, ist die mündliche oder schriftliche Übertragung von Äußerungen von einer Sprache in die andere. Ziel ist es, sprachliche Informationen adressatengerecht, situationsgetreu und sinngerecht zu übermitteln [Hallet, 2008, S.3]. Üblicherweise wird dabei mir der Muttersprache und einer Fremdsprache nach folgendem Schema gearbeitet:

Sprecher A gibt eine Information in einer Sprache, die von einer zweiten, zweisprachigen Person in die Sprache von Sprecher B übertragen wird. Dies funktioniert in beide Richtungen [Hallet, 2008, S.3]. Typische Aufgabentypen für die Schule sind Rollenspiele, in denen ein Teil der Schüler_innen nur in der Fremdsprache, ein Teil nur in der Muttersprache und die übrigen Schüler_innen in beiden Sprachen sprechen und sprachmitteln. Es kann aber auch von einem geschriebenen Text in ein Gespräch und andersherum übertragen werden. Sprachmittlung ist weder eine neue Form der Übersetzung noch der Einzug der Muttersprache in den fremdsprachlichen Unterricht. Vielmehr trainiert die Methode vielseitige kognitive, interkulturelle und kommunikative Kompetenzen, die für die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen von grundlegender Bedeutung sind. Das Üben der Fremdsprache steht stets im Vordergrund, das Verwenden der Muttersprache bzw. einer zweiten Fremdsprache ermöglicht mehrsprachiges Lernen.

In Deutschland ist Sprachmittlung bereits seit der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zu Prozessorientierung und kommunikativem Ansatz schrittweise in den Unterricht integriert worden [Senkbeil, 2011, S. 43] und heute bereits fester Bestandteil von Lehrplänen und Lehrwerken für den fremdsprachlichen Schulunterricht. In der Russischen Föderation wird bis ins Jahr 2020 die zweite Fremdsprache verpflichtend an Schulen eingeführt. Man möchte die Lernenden besser auf eine mehrsprachige, vielfältige Welt vorbereiten, in der sie sich selbstständig bewegen und orientieren können. Die Methode der Sprachmittlung kann dazu beitragen, dass Schüler_innen die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden.

Sprachmittlung: Kompetenzen

Das übergeordnete Ziel der Sprachmittlung ist gegenseitiges Verstehen und gelungene Kommunikation in einem mehrsprachigen Kontext. Nehmen Schüler_innen beispielsweise an internationalen Austauschprojekten teil, merken sie sehr schnell, dass oft mehrsprachig kommuniziert wird, es ergeben sich dreisprachige Kontexte (Englisch, Russisch, Deutsch). Um sie nicht nur sprachlich auf diese Begegnungen vorzubereiten und erfolgreiche Kommunikation zu ermöglichen, müssen neben sprachlichen Fertigkeiten eine Reihe von Kompetenzen gefördert werden. Die deutschsprachige Forschungsliteratur tendiert daher dazu, Sprachmittlung nicht nur als Methode, sondern auch als Kompetenz anzuerkennen [Hallet, 2008, S.3]. Sprachmittlungskompetenz beinhaltet eine Reihe von Fertigkeiten und Kompetenzen:

Diese Fertigkeiten und Kompetenzen ermöglichen erfolgreiche Sprachmittlung und sind zugleich die Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit der Anwendung der Methode der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht trainiert und gefördert werden. Die Fertigkeiten des Lese- und Hörverstehens sind in der Sprachmittlung von zentraler Bedeutung. Der Lernende

lernt, das Gesagte und Gelesene kognitiv zu erfassen und selektiv die relevantesten Informationen zu entnehmen. Texterschließungstechniken helfen beim effektiven Aufnehmen von Informationen (globales/selektives Lesen, Notizen, Umgang mit unbekannter Lexik u.a.). Für eine erfolgreiche und verständliche Sprachproduktion während der Sprachmittlung werden Textsorten- und Registerwissen gezielt angewendet, sowie sprachliche Mittel, die den eigenen Beitrag strukturieren und ihn zu den Kommunikationsbeiträgen der Adressaten in Beziehung setzen. Die interaktionale Kompetenz ist eine soziale Kompetenz und beschreibt die Fähigkeit, das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, ihre Handlungs- und Kommunikationsziele, ihre Interessen und ihr Vorwissen zu erkennen sowie die Kommunikationsinteressen der Partner zu bedienen [Senkbeil, 2011, S. 45]. Dabei ist es natürlich auch wichtig, den vorliegenden Diskurstyp zu erkennen und sich angemessen zu verhalten. Neben der interaktionalen ist vor allem die interkulturelle Kompetenz eine Voraussetzung für erfolgreiche Sprachmittlung. Zugleich eignen sich Sprachmittlungsübungen dafür, interkulturelle Kompetenz zu fördern. Die Lernenden wenden während der Sprachmittlung kulturelles Wissen an, sie erkennen kulturell verschiedene Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen, sie adaptieren ihr eigenes Kommunikationsverhalten an die Erwartungen des Adressaten und sind sensibel für sprachliche und soziale Gewohnheiten der Kommunikationspartner. Um Verstehen zu ermöglichen erläutern sie ggf. ihren Partnern das Verhalten des anderen, indem sie kulturelles Wissen angemessen teilen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Konzept der *Language awareness*, zu Deutsch Sprachbewusstheit oder Sprachbewusstsein. Diese Begriffe sammeln parasprachliches und metasprachliches Wissen und den praktischen Umgang mit diesem Wissen. Es zeugt beispielsweise von hoher Sprachbewusstheit, wenn Lernende in der Lage sind, sich an Diskurstypen anzupassen, Registerkompetenz haben und diese praktisch umsetzen. Außerdem ist es wichtig,

Entsprechungen in der Bildsprache zu kennen und anzuwenden, z.B. für metaphorische Ausdrücke und Redewendungen. Stets werden Lernende auch Ausdrücken begegnen, die schwierig zu übersetzen sind (sogenannte „nicht übersetzbare“ Ausdrücke, eine linguistisch höchst streitbare Formulierung). Die Sprachbewusstheit wird trainiert, wenn Lernende in Übungen diesen Phänomenen begegnen und schrittweise lernen, mit ihnen angemessen umzugehen. Sie lernen in der Sprachmittlung – weil sie keine genaue Übersetzung, sondern eine sinnvolle und effektive Übertragung vorsieht – Strategien, wie die Umschreibung und das Paraphrasieren, die ihnen grundlegend helfen, mit sprachlich herausfordernden Ausdrücken umzugehen und Entsprechungen zu finden. Abschließend ist die methodisch-strategische Kompetenz zu nennen, die grundlegende Vorgehensweisen für eine erfolgreiche Vermittlung sprachlicher Inhalte zusammenfasst. Mit methodisch-strategischer Kompetenz sind Arbeitstechniken wie die Verwendung eines Wörterbuchs gemeint, aber auch Ausweich- und Kompensationsstrategien wie Paraphrasieren und Überbrückungen, die Vereinfachung komplexer Strukturen und das Übermitteln von nonverbaler Kommunikation.

Sprachmittlung: Aufgabentypen

Für den fremdsprachlichen Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch bietet sich die Implementierung der Methode der Sprachmittlung vor allem ab einem fortgeschrittenen Niveau ab A2/B1 an. In mehrsprachigen Projekten sollten Dokumente und Inhalte aus allen betreffenden Kulturen herangezogen werden. Wird die Methode im Deutschunterricht angewendet, kann die Betonung auf Dokumente und Inhalte aus dem deutschen Kulturraum gelegt werden. Es bietet sich an, Materialien zusammenzustellen, die die Kommunikation anregen und schülerorientiert das Interesse der Lernenden wecken. So können beispielsweise Bilder von verschiedenen Städten aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, Comics, Graphiken, Reisebroschüren,

Speisekarten und Lehrbuchseiten mit Bildimpulsen die Grundlage für den zweisprachigen Austausch darstellen. Wichtig ist, dass das Material Assoziationen an kulturelle Besonderheiten ermöglicht bzw. selbst eine kulturelle Bedeutung trägt. Die Formulierung der Aufgabe sollte stets klare Kommunikationsziele für die Lernenden bereithalten. Es ist wichtig, nicht nur auf die Sprachproduktion wert zu legen, sondern auch auf die Verständnissicherung und Fixierung der Arbeitsergebnisse.

Im Folgenden ist ein Aufgabenbeispiel dargestellt, das sich konkret auf das Phänomen der schwierig zu übersetzenden Wörter bezieht und die Schüler_innen zu einer gemeinsamen Arbeit an einem Glossar (Produktionsorientierung) anleitet. Ziel der Aufgabe ist besonders die Erhöhung der Sprachbewusstheit. Die Schüler_innen, die jeweils in einer der Fremdsprachen sprechen sollen, erhalten dazu Karten mit ca. 20 Begriffen. Zu diesen Begriffen gehören beispielsweise Ausdrücke wie „namby-pamby“, „baby shower“, „sturmfrei“, „bausparen“ und „das Abendbrot“.

Beispielaufgabe: Glossar der schwierig zu übersetzenden Wörter

„untranslatable? Nicht übersetzbar?“ – 3 Personen

Ihr seid eine internationale Projektgruppe, die einen deutsch-englischen Glossar erstellt, der bei der Übersetzung schwierig zu übersetzender Wörter hilft.

1. Eine Person spricht nur Englisch und erläutert Begriffe aus dem Englischen.

2. Eine Person spricht nur Deutsch und erläutert Begriffe aus dem Deutschen.

3. Eine Person sprachmittelt in beide Richtungen.

Es können Übersetzungshilfen für die Vorbereitung der Erklärungen verwendet werden. Rückfragen und Diskussionen sind erwünscht. Nach jeder Erklärung notiert ihr eine passende Übersetzung / Entsprechung / einen Beispielsatz in der jeweils anderen Sprache für euren Glossar.

Literaturverzeichnis

1. Hallet, W. Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe // Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 2008. Nr. 93. S. 2–7.
2. Senkbeil, K. ; Engbers, S. Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung // Forum Sprache 2011. Nr. 6. S. 41–56. URL: https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-576100-0_ForumSprache_62011_Artikel03.pdf (letzter Aufruf 28.11.2016).

Bildnachweis

3. Sprachmittlung, Schema: Landesbildungsserver Baden-Württemberg URL: http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/englisch/mat-med/mediat (letzter Aufruf: 28.11.2016).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Артемьева Анна Алексеевна, студентка IV курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anuta.artemyeva@mail.ru

Анашкина Дарья Юрьевна, учитель иностранного языка Белоярской основной общеобразовательной школы Краснотуранского района Красноярского края, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anda_0308@mail.ru

Атанян Ани Врежовна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева

Атрощенко Анна Сергеевна, преподаватель кафедры иностранных языков Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского Министерства обороны Российской Федерации; e-mail: atroshenko_anna@mail.ru

Беляева Татьяна Андреевна, учитель иностранных языков средней школы № 39 г. Красноярска, магистрант Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: geffel-13@rambler.ru

Битнер Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mbitner@mail.ru

Блинков Алексей Александрович, курсант V курса факультета разведывательного Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Богданова Ольга Самойловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: bogomdannaya@yandex.ru

Булдаков Алексей Александрович, курсант V курса факультета разведывательного Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Вельгушева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: welgusch@mail.ru

Вершкова Наталья Даниловна, преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева; e-mail: savamart@yandex.ru

Воробьева Анастасия Андреевна, студентка IV курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: princecanastya@mail.ru

Гешева Елена Георгиевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, политологии и социологии имени Г.С. Арефьевой НИУ Московского энергетического института; e-mail: novikova-mar@yandex.ru

Голубева Мария Владимировна, студентка IV курса института детства Новосибирского государственного педагогического университета

Дорофеева Мария Александровна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: Mary34546@yandex.ru

Дунаева Марина Игоревна, студентка I курса института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: dmi981901@yandex.ru

Егорова Мария Вячеславовна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: masha192837465@mail.ru

Емельяненко Алина Олеговна, студентка V курса факультета иностранных языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого; e-mail: AlinaEmelianenko@yandex.ru

Злобина Алена Павловна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: zp_alyona@mail.ru

Змеевская Алина Николаевна, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: zmeevskaya2016@mail.ru

Зубков Артем Дмитриевич, аспирант кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета; e-mail: zubkov_nstu@mail.ru

Ибрагимова Севиль Селимхановна, ассистент кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: sevil_ibragimova@inbox.ru

Ильичева Анастасия Сергеевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ilitcheva22@gmail.com

Кауп Нина Геннадьевна, преподаватель иностранного языка Красноярского автотранспортного техникума; e-mail: nina_kaup@mail.ru

Кламер Инесса Евгеньевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: in.klamer@gmail.com

Клесова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: klessova@kspu.ru

Колмакова Маргарита Владимировна, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России; e-mail: m_kolm@ngs.ru

Колотило Георгий Михайлович, учитель немецкого языка Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия» г. Лесосибирска; e-mail: kgmgoga@yandex.ru

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

Красильникова Анастасия Александровна, студентка I курса Новосибирского государственного педагогического университета;
e-mail: voit-75@mail.ru

Крейберг Дарья Олеговна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: luttff@gmail.com

Крупина Ольга Александровна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: sofiachepkina@mail.ru

Кудашов Иван Вячеславович, студент IV курса исторического факультета Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; ivan.kudashov@mail.ru

Кужакова Ольга Ананьевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: olechka_k94@mail.ru

Лепилова Мария Васильевна, магистрант факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; учитель английского языка средней школы № 97 г. Красноярска; e-mail:marysanford@mail.ru

Мазалова Валентина Юрьевна, преподаватель кафедры иностранных языков Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского Министерства обороны Российской Федерации; e-mail: valen76@yandex.ru

Майер Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail:inna.maier@mail.ru

Макарова Мария Павловна, студентка I курса Новосибирского государственного педагогического университета;
e-mail: masha.makarova97@inbox.ru

Маркова Мария Александровна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: future1508@yandex.ru

Мартынова Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Омского государственного педагогического университета; e-mail: julia_zavgorodneva@rambler.ru

Медведева Елена Станиславовна, старший преподаватель кафедры информационных технологий в креативных и культурных индустриях гуманитарного института Сибирского федерального университета; e-mail: EMedvedeva@sfu-kras.ru

Миронова Екатерина Константиновна, магистрант Бостонского колледжа (Boston College, The USA); e-mail: katherine.mironova@gmail.com

Милюкова Елена Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Михайлова Виктория Викторовна, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России; e-mail: anacom-sib2@yandex.ru

Новикова Марина Събчева, учитель английского языка первой категории школы № 1467 г. Москвы

Нужная Людмила Викторовна, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nushnaja_l@mail.ru

Озолина Ирина Арнольдовна, старший преподаватель кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: ireneozolina@gmail.com

Пирогова Надежда Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики; e-mail: nadin040883@rambler.ru

Плаксина Елена Анатольевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: plaksinalena@list.ru

Полякова Дарья Руслановна, аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов; e-mail: dashafr.91@mail.ru

Попова Ксения Евгеньевна, студентка IV курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: popova_ksenia@mail.ru

Рахмясова Индира Ильдусовна, преподаватель Норильского медицинского техникума; e-mail: missindiragandy@mail.ru

Романенко Алина Юрьевна, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: latte.cynamon@mail.ru

Романова Дарья Евгеньевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: Romanova30_94@mail.ru

Селезнева Ирина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: mixculture@mail.ru

Смирная Анастасия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнёва; доцент кафедры гуманитарных и общих дисциплин Красноярского государственного института искусств; e-mail: nastenasm@yandex.ru

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева;
e-mail: anastasyavic@mail.ru

Соколова Анастасия Анатольевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastena-sokolova@inbox.ru

Спесивцева Полина Анатольевна, студентка I курса Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: policat1555@gmail.com

Тулина Алина Владимировна, аспирант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: tulina_alina@mail.ru

Фелькер Леа, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета; e-mail: lea.voelker@gmail.com

Филаткина Виктория Олеговна, студентка Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого;
e-mail: filatkina.viktorya@yandex.ru

Ходакова Ксения Евгеньевна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: seasifes@gmail.com

Холодкова Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина; e-mail: mvholodkova@yandex.ru

Цигулева Олеся Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

Шипетко Анастасия Алексеевна, студентка I курса института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: anastasiya.shipetko@mail.ru

Языкова Полина Сергеевна, студентка I курса института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: pollyyaz@gmail.com

Яметова Ирина Германовна, студентка V курса факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: irinayametova@rambler.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Материалы
V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием,
посвященной 70-летию факультета иностранных языков

Красноярск, 5–6 декабря 2016 г.

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасаншина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 15.02.17. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 23,13. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 02-РИО-002

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40