

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
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  
VII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием*

*Красноярск, 4–5 декабря 2018 г.*

Красноярск  
2019

ББК 81.2  
Т 338

**Редакционная коллегия:**

*И.А. Майер* (отв. ред.)

*Т.Л. Батура*

*М.А. Битнер*

*Ю.В. Лукиных* (ред. англ. яз.)

*И.П. Селезнева*

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4–5 декабря 2018 г. / отв. ред. И.А. Майер; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 263 с.

ISBN 978-5-00102-251-0

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

ББК 81.2

ISBN 978-5-00102-251-0

(VII Международный форум  
«Человек, семья и общество:  
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2019

# СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

*Алисова Г.П.*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Alisova G.P.*

EMOTIONALLY VALUED COMPONENT IN THE CONTENT  
OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....12

*Богданова О.С.*

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Bogdanova O.S.*

RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE  
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE  
PROBLEM SOLVING .....18

*Болдовская П.Е.*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ, ИГРОФИКАЦИЯ И ГЕЙМИЗАЦИЯ:  
РАЗНОСТЬ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ

*Boldovskaya P.E.*

GAMIFICATION: DIFFERENCE  
IN THE DEFINITION OF CONCEPTS .....26

*Вавилова Ю.А.*

ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА  
ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ  
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Vavilova Y.A.*

THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE APPROACH  
IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE .....33

*Вебер Л.В.*

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ  
КАК СПОСОБ РЕФЛЕКСИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Veber L.V.*

PROJECT-BASED LEARNING  
AS A WAY OF STUDENTS' ACTIVITY  
REFLECTION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....41

|  |    |
|--|----|
| <b><i>Вершкова Н.Д.</i></b><br>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ<br>В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ<br>БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ<br><b><i>Vershkova N.D.</i></b><br>LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENT<br>IN THE SYSTEM OF MULTICULTURAL<br>PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS .....               | 47 |
| <b><i>Волкова А.А., Дунаева М.И., Змеевская А.Н.</i></b><br>МЕТОД ПОГРУЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ<br>КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br><b><i>Volkova A. A., Dunaeva M. I., Zmeevskaya A. N.</i></b><br>LANGUAGE IMMERSION AS AN INNOVATIVE METHOD<br>FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE .....                | 52 |
| <b><i>Высоцкая М.Н., Узolina И.Ю.</i></b><br>ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br><b><i>Vysotskaya M.N., Uzolina I.Y.</i></b><br>INTERACTIVE LECTURE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS .....   | 58 |
| <b><i>Данилова О.Е.</i></b><br>АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ<br>КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА<br>К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ<br><b><i>Danilova O.E.</i></b><br>AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS<br>OF ENHANCING COGNITIVE INTEREST TO THE STUDY<br>OF ENGLISH AT THE PRIMARY STAGE..... | 65 |
| <b><i>Елина Е.Н., Кузнецова Л.И.</i></b><br>ФРЕЙМОВАЯ ГИПОТЕЗА<br>И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ<br><b><i>Yelina E.N., Kuznetsova L.I.</i></b><br>APPLICATION OF FRAME HYPOTHESIS IN LINGUADIDACTICS.....   | 72 |
| <b><i>Исаева Т.Б., Новолодская А.П.</i></b><br>ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ<br><b><i>Isayeva T.B., Novolodskaya A.P.</i></b><br>USE OF A VISUAL TECHNIQUE<br>IN TEACHING ORAL SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE .....  | 79 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Исаева Т.Б., Пашин В.М.</b><br>АКАДЕМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В ПАРАДИГМЕ<br>СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЮ<br>ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ   |     |
| <b>Isayeva T.B., Pashyn V.M.</b><br>THE ACADEMIC TECHNOLOGY OF DEBATES WITHIN<br>THE PARADIGM OF THE MODERN APPROACH TO THE PROCESS<br>OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION .....   | 85  |
| <b>Казыдуб Н.Н.</b><br>ПРОБЛЕМА НАВИГАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ<br>В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ   |     |
| <b>Kazydub N.N.</b><br>NAVIGATION ISSUE OF LINGUISTIC PERSONALITIES<br>IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT .....   | 91  |
| <b>Кламер И.Е.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДРАМАТИЗАЦИИ<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ В 4-м КЛАССЕ  |     |
| <b>Klamer I.E.</b><br>TEACHING VOCABULARY TO THE PRIMARY STUDENTS<br>WITH THE USE OF DRAMA .....  | 98  |
| <b>Клесова С.В.</b><br>СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И СТЕРЕОТИПНОЕ МЫШЛЕНИЕ   |     |
| <b>Klesova S.V.</b><br>MODERN APPROACHES TO TEACHING<br>A FOREIGN LANGUAGE AND STEREOTYPED THINKING .....   | 104 |
| <b>Колмакова М.В., Михайлова В.В.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ |     |
| <b>Kolmakova M.V., Mikhailova V.V.</b><br>USAGE OF PROJECT METHOD IN TEACHING ENGLISH<br>IN THE FORMATION PROCESS OF CADET'S<br>PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE .....                   | 110 |
| <b>Кофман Е.П.</b><br>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ   |     |
| <b>Kofman E.P.</b><br>MODERN TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION .....   | 118 |

|   |     |
|---|-----|
| <b><i>Кофман Е.П., Александрова А.А., Сачкова А.В.</i></b><br>НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ<br>КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ<br>МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА<br><b><i>Kofman E.P., Aleksandrova A.A., Sachkova A.V.</i></b><br>BOARD GAMES<br>AS AN EFFECTIVE MEANS OF INCREASING MOTIVATION<br>TO LEARN ENGLISH LANGUAGE.....   | 125 |
| <b><i>Кофман Е.П., Аскерова Р.Д., Сергеева Д.А.</i></b><br>СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ <i>MIND MAPS</i><br>КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br><b><i>Kofman E.P., Askerova R.D., Sergeeva D.A.</i></b><br>CREATION AND APPLICATION OF <i>MIND MAPS</i> TECHNOLOGY<br>AS A MEANS OF IMPROVING THE EFFICIENCY<br>OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE ..... | 130 |
| <b><i>Кужакова О.А.</i></b><br>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br>МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ<br>В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br><b><i>Kuzhakova O.A.</i></b><br>TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS<br>OF A SMALL SCHOOL IN A DISTANT FORM .....  | 138 |
| <b><i>Кунгуров А.П.</i></b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПОЛНОГО<br>ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ<br>В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ<br><b><i>Kungurov A.P.</i></b><br>USING METHOD OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE<br>IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL .....   | 143 |
| <b><i>Лецинская Д.А.</i></b><br>К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА<br>ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА<br>ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>НА ВЕЧЕРНИХ КУРСАХ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ<br><b><i>Leschinskaya D.A.</i></b><br>TOWARDS THE PRINCIPLES OF SELECTION<br>OF LINGUISTIC AND CULTURAL MATERIAL FOR TEACHING<br>FOREIGN LANGUAGE AT THE ADULT EVENING COURSES .....                                 | 148 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Лукиных Ю.В., Андреев М.М.</b><br>СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК:<br>ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ<br><b>Lukinykh Yu.V., Andreev M.M.</b><br>MODERN SCHOOL TEXTBOOKS:<br>PROBLEMS AND TENDENCIES .....  | 156 |
| <b>Майер И.А., Максимова Д.Е.</b><br>РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ<br>ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ<br>У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-х КЛАССОВ<br>НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА<br><b>Mayer I.A., Maximova D.E.</b><br>ROLE GAMES AS A METHOD OF DEVELOPING<br>DIALOGICAL SKILLS AT THE ENGLISH LESSONS<br>OF THE 8 <sup>TH</sup> GRADE STUDENTS ..... | 163 |
| <b>Михайлова Е.В.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА<br>В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ<br>НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ<br><b>Mikhailova E.V.</b><br>USING COMPETENCE-BASED APPROACH<br>TO THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING<br>OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALTIES .....   | 173 |
| <b>Попкова Н.А.</b><br>РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ<br>В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ<br><b>Popkova N.A.</b><br>ROLE OF AUTHENTIC TEXTS<br>IN THE FORMATION OF STUDENTS'<br>FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE .....   | 178 |
| <b>Попова К.Е.</b><br>МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ<br>НАГЛЯДНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВО<br>ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ<br>К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ<br><b>Popova K.E.</b><br>MULTIMEDIA VISUALIZATION OF VISUAL MATERIALS<br>AS A MEANS OF FORMATION OF STUDENTS'<br>READINESS TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION .....            | 183 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ракитянская Н.М.</b><br>ПРИЛОЖЕНИЕ <i>КАНООТ</i><br>КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ<br>НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br><b>Rakityanskaya N.M.</b><br>USING <i>КАНООТ</i> PLATFORM<br>AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION<br>AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS .....   | 187 |
| <b>Романова Д.Е.</b><br>ПРИМЕРНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ<br>ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ТРАНСПОЗИЦИИ<br>(НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)<br><b>Romanova D.E.</b><br>SUGGESTED EXERCISES<br>FOR BUILDING OF TRANSPOSITION<br>(IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE) .....  | 194 |
| <b>Рыжова П.К.</b><br>ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ<br>ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ<br>У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА<br><b>Ryzhova P.K.</b><br>DRAMATIZATION AS A METHOD OF FORMING<br>FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS<br>OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....  | 198 |
| <b>Селезнева И.П., Яценко А.В.</b><br>УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ<br>КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ<br>НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ<br><b>Selezneva I.P., Yatsenko A.V.</b><br>CONDITIONAL-SPEECH EXERCISES AS A MEANS<br>OF DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH<br>AT A GERMAN LESSON IN THE 8 <sup>th</sup> GRADE ..... | 206 |
| <b>Сидорова А.В., Смирнова А.В.</b><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ<br>В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br><b>Sidorova A.V., Smirnova A.V.</b><br>USE OF INFORMATION<br>AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES<br>IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING .....   | 211 |

**Соколова А.А.**  
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ГЕОГРАФИИ  
В 8-м КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ CLIL  
**Sokolova A.A.**  
INTEGRATED ENGLISH AND GEOGRAPHY LESSON  
IN THE 8<sup>th</sup> GRADE USING ELEMENTS OF CONTENT  
AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING .....219

**Стехина М.В., Косолапова В.А.**  
ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ  
В КАЧЕСТВЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ  
ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 10-м КЛАССЕ  
**Stekhina M.V., Kosolapova V.A.**  
USAGE OF POLYCODE TEXTS AS VISUAL AID WORKING  
WITH LEXICAL MATERIAL AT THE GERMAN LANGUAGE  
LESSONS IN THE 10<sup>th</sup> GRADE.....228

**Стехина М.В., Новокшионова В.А.**  
ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯ «QUIZLET»  
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА  
В 9 КЛАССЕ  
**Stekhina M.V., Novokshonova V. A.**  
INTERNET TECHNOLOGY “QUIZLET”  
IN TEACHING GERMAN LANGUAGE VOCABULARY  
IN THE 9<sup>th</sup> GRADE .....235

**Цигулева О.В.**  
К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)  
**Tsiguleva O. V.**  
TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCE  
DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS (FOREIGN LANGUAGE).....241

***Зарубежный опыт***  
*Foreign experience*

**Ауслендер П.**  
KULTURELLE BILDUNG IN DER FREIZEIT –  
PARTIZIPATIV, INKLUSIV UND INTEGRATIV  
**Ausländer P.**  
LEISURE PEDAGOGY –  
PARTICIPATION, INCLUSION, INTEGRATION.....246

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....258

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

Благодарим вас за участие в VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», проходившей 4–5 декабря 2018 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, и.о. заведующей кафедрой английского языка; Ю.В. Лукиных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования; И.П. Селезнева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования. Мероприятие состоялось в рамках VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития».

В конференции приняли участие 100 человек, среди них представители высших, средних специальных и средних учебных заведений Германии, Российской Федерации (Санкт-Петербург, Новосибирск, Красноярск).

На конференции были представлены следующие учебные заведения Российской Федерации: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; ФГКВОУ ВО «Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»; ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва»

(Красноярск); ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; ГАПОУ НСО «Болотнинский педагогический колледж» (г. Болотное, Новосибирская область); КБОУ «Школа дистанционного образования» (Красноярск); Школа иностранных языков Avelingua (Санкт-Петербург).

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 2019 г.

*Оргкомитет*

Г.П. Алисова

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена описанию некоторых теоретических вопросов эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования. Присутствие данной составляющей свидетельствует о признании необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего опыт ценностного отношения к объектам действительности.*  
**Ключевые слова:** цели иноязычного образования, аксиологический подход, текстовая деятельность, эмотивность текста.

G.P. Alisova

## EMOTIONALLY VALUED COMPONENT IN THE CONTENT OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*The article is devoted to the description of some theoretical issues dealing with the emotionally valued component in the content of foreign language education. The presence of this item demonstrates the need to make education emotionally rich, thus it will provide the value based experience in the attitude to the objects of reality.*  
**Key words:** goals of foreign language education, axiological approach, textual activity, text emotiveness.

Содержание образования имеет свой исторический характер и определяется его целями и задачами на том или ином этапе развития общества, изменяясь под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания. Смена понятия «обучение иностранному языку» на «иноязычное образование» повлекло за собой переосмысление целей обучения, а также уточнение содержания. В формулировании цели иноязычного образования произошло смещение акцентов со знаниевой парадигмы на развитие личности, способной и желающей участво-

вать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и совершенствоваться во владении иноязычно-речевой деятельностью.

Идея гуманизации образования предполагает ориентацию процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, приоритеты общечеловеческих ценностей, оптимизацию взаимодействия личности и социума, в связи с чем в иноязычном образовании утверждаются личностно ориентированный и тесно связанный с ним эмоционально-ценностный (аксиологический) подходы. В рамках данных подходов абсолютной ценностью является не отчужденные от личности знания, а сам человек как целостная личность с гармонично развитыми интеллектуальной и эмоционально-ценностной сферами [Дробницкий, 1977].

Многие методисты (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Никитенко и др.) в содержании иноязычного образования выделяют предметную (знаниевую) составляющую, а также темы, проблемы, предметы речи, действия с ними, ситуации общения. Знаниевая составляющая дополняется культуроведческим компонентом, т.е. фактами культуры народа страны изучаемого языка, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой и воспитательным компонентом (воспитание патриотизма, интернационализма, этическое и эстетическое воспитание). Выделение такого компонента, как чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием названных выше компонентов содержания обучения, указывает на необходимость включения в содержание обучения эмоционально-ценностного компонента. Присутствие данной составляющей свидетельствует о признании необходимости эмоционально насыщенного образования, формирующего опыт ценностного отношения к объектам действительности. Исходя из этого, для актуализации чувств и эмоций учащихся

на уроке иностранного языка целесообразно обратиться к текстовой деятельности. Необходимо отметить, что при названной постановке цели иноязычного образования, его объекте (межкультурная коммуникация) и предмете (иноязычно-речевая деятельность) роль эмоционально-ценностного компонента содержания возрастает. Вступать в коммуникацию без понимания и владения определенными ценностями практически невозможно. К тому же речь характеризует личность, если последняя отражает в своем отношении к миру принятые ею ценности.

Краткий анализ исследований в области аксиологии позволяет выделить нравственные, социальные, эстетические и другие группы ценностей. Заметим, что во многих исследованиях, посвященных проблеме иноязычного образования, произошли смена приоритетов, сдвиг акцентов с усвоения знаний, формирования навыков-умений на развитие личности, способной через эти знания решать поставленные задачи. Очень точно по этому поводу высказалась отечественный ученый Т.М. Дридзе, подчеркнув, что важнее всего решение эмоционально-мыслительной задачи, а потом уже лингвистической [Дридзе, 1984].

Как известно, в качестве основной единицы обучения иностранному языку рассматривается текст, который должен выполнять образовательно-развивающую и мотивационную функции. В связи с этим возникает вопрос о критериях отбора текстов, которые могут варьироваться с учетом существующих факторов (возраст обучающихся, их мотивы, интересы, уровень лингвистических знаний). Основными критериями остаются следующие:

- 1) актуальность, т.е. тематическая близость предмета изложения к жизненному опыту и интересам учащихся;
- 2) проблемность (заложенная в обсуждении, она способствует появлению потребности познать, желания ра-

зобратсья, услышать разные точки зрения, дающие повод для дискуссии);

3) эмоциональная заряженность: не рассматривая подробно методическую типологию иноязычных текстов эмоционально-ценностного содержания, обращаемся к понятию эмотивности текста как одному из базовых свойств текста, которое соотносится с опредмеченными в нем эмоциогенными знаниями и актуализируется с помощью эмотивно заряженных текстовых компонентов, воплощающих авторские эмоциональные интенции и вероятные эмоции адресата, связанные с восприятием и интерпретацией текстовой деятельности [Чернышов, 2018]. Эмотивность текста позволяет связать воедино информацию, представленную в тексте, и эмоции, вызываемые в результате обработки этой информации адресантом.

Организация работы с текстом в русле обучения текстовой деятельности наиболее подробно описана в исследованиях О.С. Богдановой, которая выделила следующие этапы работы с текстовым объектом [Богданова, 2017].

Начальный этап – *ориентировочный* – предваряет всю последующую работу. Его целью является обеспечить потребностный план деятельности: вызвать мотивы, создать смыслы и снять лингвистические трудности. Ориентировочный этап может начинаться с краткой, вызывающей интерес экспозиции по теме обсуждения. На этом этапе целесообразно использовать презентацию интересных, проблемных материалов, отражающих актуальные вопросы реальной действительности и представляющие интерес для определенной возрастной группы учащихся в родной и иностранной культуре. Результатом работы на ориентировочном этапе является появление интенций, коммуникативного намерения, эмоционального отношения и готовности к анализу представленного текстового объекта.

Первое целостное знакомство с объектом текстовой деятельности предполагает своего рода «смыслоожидание», а в ходе дальнейшей работы оно может подтверждаться, отвергаться, приниматься. Это *аналитико-репродуктивный* (интерпретационный) этап. Данный этап создает базу для вторично-репродуктивного этапа, на котором происходит более глубокое проникновение в содержание. Здесь могут иметь место толкование отдельных фрагментов текста, интерпретация наиболее смысловых отрезков. В описанных этапах очевидно творческое начало деятельности, но продуктивно выделить собственно творческий этап, на котором выполняются устные и письменные задания, связанные с тематикой, проблемами, заявленными ранее. Рефлексивный этап направлен на анализ процесса текстовой деятельности, оценивание результатов, определение причинно-следственных связей, осознание всего того, что обогатило конкретную личность, расширило ее картину мира. Опыт показывает, что подобная организация текстовой деятельности перспективна, она ориентирована на природные когнитивные потребности личности: искать, анализировать, познавать, наблюдать и т.д., а также ее аффективные чувства: удивляться, восхищаться, ощущать состояние удовлетворенности от выполненной работы, выражать личностные отношения, оценки. Проведенный нами анализ текстового материала в учебниках немецкого языка (И.Л. Бим, Л.В. Садова. Немецкий язык для 9 класса; О.А. Радченко, Г. Хебелер. Alles klar! Немецкий язык для 9 класса) [Бим, Садова, 2015; Радченко, Хебелер, 2017] и методического аспекта, связанного с реализацией эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования, приводит нас к следующим выводам: большинство текстов недостаточно «обогащены» эмоционально-ценностными знаниями, носят информационный характер; речевые установки к текстам учебника

не направлены на реализацию учащимися их эмоционально-ценностного отношения к содержанию текстов. Недостаточно (а порой отсутствуют) следующих заданий: какими качествами наделяет автор своих персонажей; какие фрагменты текста вызывают у вас наиболее сильные впечатления и почему, согласны ли вы с точкой зрения автора.

Подводя итог, нельзя не акцентировать внимание на основных условиях продуктивности предлагаемой деятельности. Во-первых, наличие у учащихся понимания эмоционально-ценностного содержания знаний, во-вторых, желание (мотивированность) учеников участвовать в процессе обсуждения соответствующих проблем, и наконец, системность в работе педагога по реализации эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования.

#### *Библиографический список*

1. Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык для 9 класса. М.: Просвещение, 2015. 248 с.
2. Богданова О.С. Лингводидактическое обоснование продуктивности обучения иноязычной текстовой деятельности // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь юбилея доктора филологических наук, профессора Л.Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки Народов Мира, 2017. С. 202–210.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 267 с.
4. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
5. Радченко О.А., Хебелер Г. Alles klar! Немецкий язык для 9 класса. М.: Дрофа, 2017. 288 с.
6. Чернышов С.В. Эмотивная компетенция как обособленный методический конструкт // Иностранные языки в школе. 2018. № 8. С. 8–14.

**О.С. Богданова**

## **ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена вопросу взаимоотношений теории и практики в процессе решения проблем иноязычного образования. Показана необходимость владения ключевыми теоретическими фактами для продуктивного выполнения практических задач в области преподавания иностранных языков. Многолетние научные исследования автора, его практическая работа в качестве учителя иностранного языка позволяют прийти к следующим выводам: знание теоретической базы определенных проблем лингводидактики и методики преподавания иностранных языков необходимо с целью обоснованного решения практических задач в данной области; опора на итоги теоретических изучений той или иной проблемы не только сократит путь к достижению поставленной цели, но и приведет к качественным ожидаемым результатам; знание теоретических основ методики преподавания иностранных языков и смежных с ней наук способствует обогащению педагогического опыта, профессиональной и общей культуры учителя.*

**Ключевые слова:** *теория и практика иноязычного образования, проблемы в области изучения иностранных языков, основа практического опыта, взаимоотношения, ожидаемые результаты, обоснованность выбора.*

**O.S. Bogdanova**

## **RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE PROBLEM SOLVING**

*The article is devoted to the relationship between theory and practice that helps to solve problems arising in the process of foreign language teaching. It demonstrates the need to acquire the key theoretical principles in order to achieve practical goals in teaching foreign languages. Many years of author's scientific studies and practical experience allow making the following conclusions. Considering certain problems of linguistic didactics and foreign language teaching from the theoretical point of view is needed to find scientifically grounded solutions of practical problems and effectively achieve*

*expected results. Study of theoretical fundamentals of language teaching methods and other closely connected disciplines will enrich the teacher's experience, professional and general culture.*

**Key words:** *theory and practice of foreign language teaching, problems in foreign language teaching, practical experience, relationship, expected results, choice validity.*

О тношение к теории лингводидактики и методики преподавания иностранного языка всегда было неоднозначным и чаще всего отрицательным со стороны студентов, практиков преподавания, учителей. Однако динамика смыслов и ценностей в развитии методики и лингводидактики как научных и научно-практических областей знания сегодня настолько очевидна, что не учитывать промежуточные и конечные результаты теоретических исследований было бы не продуктивным.

Проблема взаимоотношения теории методики и практики преподавания иностранных языков становится еще более актуальной в период педагогических трансформаций. Переход к новым образовательным стандартам, изменения в целеполагании в области изучения иностранных языков, возникновение новых приоритетов потребовали научного переосмысления принципов иноязычного образования, его содержания, а также внедрения новых концепций в иноязычную деятельность. Так, необходимым и закономерным в существующих условиях образования представляется переход от знаниецентристского подхода к культурно-созидающему. В этой связи обращение к анализу теоретических посылов, интерпретации новых взглядов, позиций исследователей проблем образования и экстраполяции полученных выводов в практическую деятельность становится точкой отсчета для решения возникающих вопросов, касающихся выбора и использования эффективных технологий, стратегий, методик обучения иностранному языку.

Новые научные разработки, инновационные стратегии, включение обучающихся (учителей, преподавателей разных учебных заведений, студентов-практикантов) в разработку активных проблем обучения иностранному языку в новом информационно-коммуникативном пространстве – все это возможно качественно реализовывать при условии взаимообогащения теории и практики образования. Наступает время, которое показывает неустойчивость прежних образовательных доводов, рождает новые отношения к тому или иному лингводидактическому и методическому событию. По словам Е.Г. Таревой «развитие через неустойчивость и последующее разветвление – это реальный феномен... неизбежны законы модернизации [Тарева, 2011, с. 231–245].

Учебники по методике преподавания иностранных языков не напрасно приобрели иные заголовки, такие как: «Теория и методика иноязычного образования», «Теория и методика в преподавании иностранных языков» и другие подобные. Оспаривать значение теории для решения практических вопросов не имеет смысла. Однако очевидна необходимость об этом порассуждать более конкретно относительно проблем иноязычного образования.

Любое преобразование нуждается в теоретическом обосновании. Теория – это составляющая часть практики, и наоборот. Разделение их бессмысленно. Это связка. Уточним, что в данном контексте нашего разговора в теорию входят законы, принципы, категории, методы, механизмы и др. На теоретическом уровне анализируются, обобщаются, систематизируются понятия, закономерности, методологические подходы и т.п. Результаты, полученные в процессе этой деятельности, внедряются в практику обучения иностранным языкам в виде компонентов методической системы (упражнения, приемы, способы, пути и т.п.). В свое время Г.В. Рогова настаивала на том, что «обучение должно осу-

ществляться на научной основе, то есть учителю необходимо владеть совокупностью научных знаний о том, как обучать, почему обучать так, а не иначе» [Пассов, 2010; Рогова, 1976, с. 108–109]. Практические приемы, практические задания, упражнения теряют значительную часть своей полезности без теоретического осмысления. Формулирование темы научной работы студента требует предварительного теоретического обоснования; нельзя серьезно рассуждать о говорении, не касаясь условий его функционирования, механизмов; трудно добиться положительных результатов процесса речепорождения, не обратившись к психологической природе и структурной организации этого процесса. Можно было продолжить это перечисление.

Мы иногда задаем себе вопрос, почему, казалось бы, подробно изучая грамматическое явление, его правила, выполняя достаточно много упражнений, далеко не всегда получаем нужный, ожидаемый результат? Причин может быть несколько, и одна из них – игнорирование теоретических основ продуктивной работы с грамматическим явлением в данном случае. Обратимся к примеру. Есть такой закон в области нейрофизиологии, который звучит очень научно, но имеет важное практическое значение для решения проблемы формирования речевого грамматического навыка, получения качественных результатов по усвоению грамматических моделей. Итак, если в мозг поступают нервные импульсы (в нашем случае речевые модели) одного и того же качества, то нейроны в коре головного мозга становятся избирательными именно к этим импульсам и динамическая связь (в нашем случае ожидаемый речевой навык) осуществляется быстрее и осознаннее, а следовательно, прочнее.

Были проанализированы работа практиков (студентов и учителей), учебники по иностранным языкам (в данном случае по изучению французского языка). Ошибка в обеих

ситуациях одна. Для введения грамматического материала используются любые модели, опирающиеся на знакомый лексический материал (что верно, с одной стороны), однако безотносительно приведенного теоретического посыла. Это глаголы первой группы, второй и даже третьей, и те, которые употребляются с глаголом *avoir* (иметь) и те, которые требуют использования глагола *être* (быть). Как известно, формы причастия у разных глаголов различные. Обучающиеся лишены какого-то логического правила образования прошедшего времени. Но если бы мы опирались на теоретическое научное правило, приведенное выше, то при первом знакомстве с данным грамматическим явлением выделили глаголы только первой группы и только те, которые спрягаются с глаголом «иметь». А все остальное – позже, когда учениками понято само грамматическое явление, положено начало формированию навыка.

Примеров много. Еще один, связанный с проблемой усвоения и хранения в памяти нового языкового материала, – закон Германа Эббингауза, он называется «кривая Эббингауза» [Карпенко, Ярошевский, 2005]. Суть этого закона состоит в следующем. После введения нового материала (например, лексического) забывание происходит быстро (до 60 %), если не планировать повторение этого материала в определенной временной последовательности, а именно, первое повторение сразу после введения, второе – после 1–2 уроков и далее через две недели. Данный закон учебного позволяет осуществлять продуктивные практические действия по усвоению языкового материала. Обратимся к проблеме обучения аудированию как самому слабому звену в иноязычно-речевой деятельности. Она также решается более продуктивно, если следовать суждению известного психофизиолога И. Фейгенберга о том, что очень важной при аудировании представляется психологическая сторона

необходимости входа, создающего момент логического опережения, или вероятностного прогнозирования [Фейнгенберг, Журавлев, 1977]. Данный теоретический тезис предполагает целесообразность предварительного формулирования речемыслительной установки, которая как раз и выполняет функцию «входа» в аудиотекст. Однако предваряющие аудиотекст задания сводятся в основном к тому, чтобы прослушать текст и ответить на вопросы по содержанию текста, что не является истинной речемыслительной установкой, коммуникативным предваряющим текстом, продвигающим текстом (как его сегодня определяют), то есть всем тем, что активизирует мыслительную деятельность слушающих и актуализирует их прошлый опыт, формирует механизм антиципации как условие для «забегания» вперед работы мозга, способствует проникновению в смысл текста, рождает интерес и мотивы получения новой информации.

Между тем установлено, что возможность вхождения в текст уже на 10–15 % снимает трудности его понимания. К сожалению, существуют определенные стереотипы в работе педагога, типа: «Я и без этого обходилась многие годы, и ничего» или: «Всегда так делаю, и ученики к этому привыкли» и т.д. Происходит отторжение эффективных методов обучения, продуктивных стратегий, методик, приемов. Особенно тревожен факт отсутствия порой рефлексивной культуры, нежелание выявлять причинно-следственные связи осуществляемой деятельности. Игнорирование научного знания обедняет профессиональный опыт, ограничивает возможности поиска резервов оптимизации образовательного процесса.

Любая реальная дидактическая ситуация содержит имплицитно и вопрос, обращенный к практике, и вопрос, обращенный к теории. Если практика задает проблему, то теоретический анализ поможет ее осмыслить и решить. Согла-

сима, многие ситуации учитель решает на уровне здравого смысла, опыта, интуиции, так как невозможно все подвергать научно-теоретическому осмыслению. Но во-первых, все проблемы разные, а во-вторых, иногда только кажется, что ситуация решается практически без какого-то осмысления теоретического знания. На самом деле в подсознании учителя эти теоретические знания есть (он же учился в вузе, получал знания), и интуиция – это чаще всего предположение, основанное на знаниях. Неразумно быть убежденным в том, что практический опыт позволяет полностью сослаться только на него и им оправдывать свои действия.

Сегодня в изменяющихся ситуациях образовательного пространства компетенции, однажды сформированные, должны тоже изменяться, а возможно, преобразовываться. На рынке появляются новые учебники, авторы которых имеют свою теоретическую платформу, концепцию, которые, если их не понять, не смогут быть полно реализованы. Появление новой перспективной стратегии также принесет практическую пользу только при ее осмыслении, осознании теоретической идеи, заложенной в ней. Любая исследовательская работа (статья, выступление и т.п.) выполнена с опорой на теоретические сведения, и их надо понять, вникнуть в их суть, чтобы оценить практический потенциал заявленной идеи.

Все сказанное еще раз убеждает в том, что даже определенная степень осведомленности студента – будущего учителя и практикующего учителя в теории, методологии того, что они исследуют или практикуют, приведет к более качественным результатам. Известно, что введение к курсовой или выпускной работам – это своего рода визитная карточка всей работы. Между тем введение построено именно на теоретических предпосылках: обозначаются методы исследования, определяется предмет, объект исследования, описы-

вается методологическая основа проблемы, выявляется ее актуальность – это все теория, предпосланная практическим поискам. Главное, не прописывать их бездумно, следуя только требованиям к введению научно-практических работ, а делать это осознанно, с пониманием того, что научная база исследования является его фундаментом.

Таким образом, теория обучения постоянно находится в состоянии поиска, в том числе с целью совершенствования практической деятельности, обоснованности ее новизны и значимости. Опора на теоретические знания позволяет учителю развиваться, обосновывать свои позиции. Возможно, часть знаний забудется, это нормально, но развитие останется, в данном случае в этом и есть смысл обращения к теоретическим фактам в процессе практической деятельности. Сегодня ученые очерчивают круг теоретических проблем, которые должны стать предметом изучения в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков. Так, Е.И. Пассов обозначил перечень вопросов, связанных с решением таких задач, как, например, описание философии диалога культур, границ свободы и выбора в иноязычном образовании, определения связи иноязычной культуры и самореализации личности, обозначения соотношения культуры и цивилизации в содержании иноязычного образования и др. [Пассов, 2010]. Как много надо знать, чтобы практически продуктивно решать поставленные проблемы. Действительно, «нет ничего практичнее хорошей теории». Эти справедливые слова приписывают известному немецкому философу Иммануилу Канту.

### *Библиографический список*

1. Карпенко А., Ярошевский М. Эббингауз // История психологии в лицах. Персоналии / под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕРСЭ, 2005. 784 с.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1976. № 2.
4. Тарева Е.Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики. Лингводидактика и аксиология. Этносемиометрия ценностных смыслов / Иркут. гос. лингвист. ун-т. Иркутск, 2011.
5. Фейгенберг И.М., Журавлев Г.Е. Вероятностное прогнозирование. М.: Наука, 1977. 392 с.

**П.Е. Болдовская**

### **ГЕЙМИФИКАЦИЯ, ИГРОФИКАЦИЯ И ГЕЙМИЗАЦИЯ: РАЗНОСТЬ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ**

*В статье предпринята попытка выявить различия в определении и использовании понятий «геймификация», «игрофикация» и «геймизация». Анализируются словарные определения и научно-отраслевые подходы к дефиниции искомых понятий, делаются выводы об их идентичности / разности.*

**Ключевые слова:** геймификация, игрофикация, геймизация, игровые технологии, разграничение.

**P.E. Boldovskaya**

### **GAMIFICATION: DIFFERENCE IN THE DEFINITION OF CONCEPTS**

*The article attempts to identify differences in the definition and use of the concept of “gamification”. Some dictionary definitions and scientific and sectoral approaches to the definition of the required concept are analyzed, conclusions about their identity / difference are made.*

**Key words:** gamification, playing technologies, delimitation.

**В** современной педагогике активно используются три понятия, связанные с игровыми технологиями: геймификация, игрофикация и геймизация. Однако до сих пор нет

четких критериев их разграничения или идентичности. В данной статье мы попытаемся определить границы трех терминов и выявить их сходство и различия.

Для начала обратимся к словарям, рассмотрим, какие определения они предлагают.

Понятие «геймификация» встречается в словарях по экономике и бизнесу, компьютерным технологиям и педагогике. Анализ представленных там определений показывает, что термин широко используется в таких отраслях науки и практики, как бизнес-психология, поведенческая экономика, программирование, а также в дошкольной, школьной педагогике и педагогике профессионального образования.

Например, «Словарь терминов управления, обучения и развития персонала» в определении геймификации подчеркивает процессуальный характер описываемого феномена и трактует его с позиции использования игрового мышления, свойственного в той или иной степени всем индивидам, для вовлечения субъекта в решение задач и повышения интереса к чему-либо [Словарный запас...].

Словарные источники по компьютерным технологиям определяют искомый термин с позиции использования игровой механики для создания прикладного программного обеспечения или веб-сайтов с целью привлечения и удержания пользователей различных сервисов или онлайн-платформ. За основу при этом берутся наработки индустрии компьютерных игр, которые затем модифицируются так, чтобы помочь пользователю освоить интерфейс какого-либо сервиса или вернуть пассивного пользователя на сайт, или задать ему определенный ритм посещения сайта.

Схожим образом определяется термин «игрофикация», под которым в информатике и бизнес-технологиях понимается использование игровых элементов и игрового дизайна

в неигровых продуктах (ПО, сайты, бизнес-тренинги, профессиональное обучение) [Геймификация – новый тренд ...].

В «Кратком словаре IT-терминов для специалистов по языковому образованию» понятия «геймификация» и «геймизация» даются как синонимы и трактуются как применение игровых подходов в языковом образовании [Белова, Рублева, 2017].

В словарях по педагогике геймификация преподносится как способ организации обучения с применением инструментария компьютерных игр или как способ повышения мотивации учащихся к усвоению какого-либо предмета также за счет эксплуатации их интереса к компьютерно-игровым техникам.

Общим во всех определениях является отсутствие четкого разграничения искомых терминов и сведение их к принципу использования компьютерно-игровых технологий для того, чтобы вызвать определенную психологическую реакцию субъекта (создать мотив, установку, сформировать потребность или желание) и побудить его к конкретным действиям (учебным, познавательным, рабочим, клиентским, пользовательским) или поведению.

Далее рассмотрим искомые понятия в научных источниках.

А. Юргеленас в работе, посвященной новым трендам в маркетинге, подчеркивает, что геймификация – это использование игровых элементов вне игр. Полная игра при этом не равна геймификации. Отличие ее от полноценных игр или «игривого дизайна», по мнению автора, заключается в том, что геймификация не требует и не дает серьезного игрового опыта субъекту, но использует ряд игровых элементов. Она предлагает субъекту четкую цель (вызов), а также правила и ограничения. Это делает ее подобной игре. Механизм достижения желаемого результата при этом следующий: вызов – достижение – удовлетворение. При этом важно учиты-

вать время, поскольку цикл «вызов – удовлетворение» не должен быть слишком длинным. В своем исследовании автор также говорит об эффективности использования геймификации в обучении, поскольку она создает необходимую мотивацию или вовлеченность в учебный процесс. Маркетолог обращает внимание на очевидные параллели между обучением и компьютерной игрой: в игре все связано с прохождением уровней, преодолением препятствий и приобретением игровых навыков (опыта). В учебе мы также видим многоуровневость (переход в следующий класс или курс), сдачу контрольных работ, экзаменов, тестов и т.п. и приобретение навыков / компетенций [Обеспечение безопасности...].

Е. Любко считает геймификацию новым способом нематериальной мотивации субъекта деятельности, поскольку создает желание выполнить задачу успешно и тем самым обеспечивает эффективность как результата, так и самого субъекта. Под геймификацией автор понимает определенную степень погружения субъекта в игровой мир с целью решения учебно-познавательных или профессиональных задач и выработки навыков поиска решений. Автор различает сложную, смешанную и легкую формы геймификации. Сложная форма требует полного погружения в игровой мир с использованием игровых ресурсов. Роли, которые выполняют субъекты, при этом также исключительно игровые. Смешанная и легкая степень геймификации предполагают формальное погружение в реально-игровой мир с использованием игровых и реальных ресурсов. Роли субъектов могут варьироваться между реальными и игровыми [Игры и другие виды деятельности].

В работах, посвященных проблеме использования геймификации в формировании мотивов выбора образовательных программ, многие исследователи преподносят нам искомый термин как полный синоним игрофикации и геймизации.

Геймификацией этот подход назвали потому, что онлайн-игры были первым явлением в Интернете, где он применялся. При этом цель онлайн-игр – развлечь человека и принести ему позитивные эмоции, вовлекая его в определенную деятельность с выдуманными персонажами и целями. Очень важно, что игрокам удастся держать человека вовлеченным и заинтересованным в течение длительного времени. Вокруг онлайн-игр формируются целые комьюнити игроков с определенными взаимоотношениями внутри группы и огромной лояльностью к самой игре [Жданова, 2011].

Основными моментами геймификации являются:

- элемент соревнования;
- пользователь получает какую-то выгоду от того, что принимает участие в игровой активности.

Крупные компании давно используют игровые механики, которые проявляются в различных игровых моментах, победители которых получают достойную награду от компании-организатора. Это способствует расширению лояльной к компании аудитории и формированию сообщества. При наличии интересной и креативной идеи, геймификацию может использовать для своего продвижения любой бизнес.

В настоящее время геймификацию стали применять не только в бизнесе. Этот подход активно используется в процессе обучения, в менеджменте и спорте. В основном данную методику применяют как формирование или усиление мотивации для достижения поставленной цели. При использовании данной методики во всех сферах деятельности важно учитывать то, какие эмоции, чувства и потребности будет удовлетворять игра.

Для того чтобы данная методика в преподавании имела наибольшую эффективность, важно учитывать то, какие потребности имеет целевая аудитория, чем заинтересована и на что будет нацелен результат.

Приступим к рассмотрению второго синонимичного термина – «игрофикация».

Психолог Г. Зихерман начал вводить понятие «игрофикация» в 2011 г. в Нью-Йорке под руководством крупного международного форума под названием «Игрофикационный саммит» (Gamification Summit) [Gsummit]. В 2012 году профессор Пенсильванского университета К. Вербах ввел учебный курс под названием «Gamification», после чего процесс игрофикации и стал активно обсуждаться. К. Вербах определяет игрофикацию как процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и для вовлечения людей в какой-либо процесс.

Следуя приведенному определению К. Вербаха, данное понятие может включать в себя игру в целом, не обязательно онлайн- или видеоигры. Так, например, в преподавании процесс игрофикации применяется довольно давно. Преподаватели часто используют дополнительный материал, который преподносится в виде игры, способствует наибольшему запоминанию, положительным эмоциям и чувствам учеников, к тому же повышает мотивацию к изучению. Ни для кого не секрет, что большинство учеников именно при помощи игры лучше усваивают и запоминают материал.

Реже всего из этих трех терминов: геймификация, игрофикация и геймизация – встречается именно последний. Обычно термин «геймизация» используется как синоним к геймификации и игрофикации. Геймизация (геймификация от англ. gamification) – это внедрение элементов и подходов, используемых в конструировании видеоигр, в неигровые ситуации с целью повышения вовлеченности их участников в решение прикладных задач [Геймификация...]. К элементам геймизации относятся очки, бейджи, бонусы, уровни, аватары, квесты и др. Геймизация образования реализуется через дистанционное обучение, персонализацию, интерактивные

учебники, обучение через видеоигры [Ликсина, 2015], то есть термин «геймизация», может использоваться не только, когда мы подразумеваем обучение при помощи видео- или онлайн-игр. Геймизация – это как раз все то, что относится к традиционным играм в обучении, просмотр видеороликов, онлайн-курсы, работа с интерактивной доской и прочее.

Анализ определений трех понятий – «геймификация», «игрофикация» и «геймизация» – позволяет сделать вывод, что в научной литературе их используют в основном как синонимы или взаимозаменяемые понятия. Так, игрофикацию можно рассматривать как русскоязычную кальку понятию «геймификация». Их определения и трактовки полностью совпадают. Более широкий контекст употребления демонстрирует понятие «геймизация», которое включает в себя не только использование игровых технологий в неигровых видах деятельности, но и все, что может разнообразить учебную среду и снять психологическое напряжение.

#### *Библиографический список*

1. Белова Н.В., Рублева Е.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. 68 с.
2. Геймификация – новый тренд интернет-маркетинга. Краткий обзор [Электронный ресурс]. URL: [http://contentmarketingpro.ru/wp-content/uploads/Gamification\\_b.pdf](http://contentmarketingpro.ru/wp-content/uploads/Gamification_b.pdf) (дата обращения: 29.11.2018).
3. Геймификация: основные принципы и способы применения [Электронный ресурс]. URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/05/05/gejmifikaciya-osnovnye-principy-i-sposoby-primeneniya/> (дата обращения: 29.11.2018).
4. Жданова Т. Ленивый маркетинг. Принципы пассивных продаж. М.: Москва, 2011. 94 с.
5. Игры и другие виды деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://knigi.news/uchebniki-psiholog/igryi-drugie-vidyi-42889.html> (дата обращения: 29.11.2018).

6. Ликсина Е.В. Креативные методы как форма реализации продуктивного обучения в процессе обучения информатике в СПО // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. № 6 (28). С. 120–126.
7. Обеспечение безопасности жизнедеятельности: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://docplayer.ru/79541419-Obespechenie-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-problemy-i-perspektivy.html> (дата обращения: 29.11.2018).
8. Словарный запас: геймификация, субурбия и человеческий капитал [Электронный ресурс]. URL: <http://www.citysocialclub.ru/articles/slovarny-zapas-28-12-2015> (дата обращения: 29. 11. 2018).
9. Gsummit [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gsummit.com> (дата обращения: 29.11.2018).

**Ю.А. Вавилова**

### **ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье рассматривается область применения метода полного физического реагирования в рамках обучения иностранному языку. Раскрыты понятие «классификация» и способы применения метода полного физического реагирования для развития иноязычных коммуникативных навыков.*

**Ключевые слова:** *метод полного физического реагирования, классификация методов полного физического реагирования, обучение иностранному языку.*

**Y.A. Vavilova**

### **THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE APPROACH IN THE FRAMEWORK OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

*This article deals with the use of the method of total physical response in the framework of teaching a foreign language. The author reveals the concept, classification and methods of the physical response approach to the development of foreign language communication skills.*

**Key words:** *total physical response approach, classification of the total physical response approach, teaching a foreign language.*

**В** настоящее время изучение иностранных языков является трендом. При этом нет единого наиболее эффективного метода и подхода к обучению. Также методы обучения должны обеспечивать обучающимся возможность ознакомления, тренировки и применения учебного материала, что в конечном итоге реализует достижение поставленных целей в изучении иностранного языка. В данной статье рассказывается о методе полного физического реагирования как об одном из наиболее интересных методов, креативных, действенных и увлекательных.

Сущность метода полного физического реагирования (метод опоры на физические действия), или «метода вслушивания», по-английски TPR (Total Physical Response), Джеймса Ашера заключается в том, что обучение языку происходит с задействованием психомоторики и основывается на идее соотнесения речи и действия, то есть запоминание новой лексики, фраз и предложений подкрепляется действиями и осуществляется с помощью жестов, выполнения команд и т.д.

Метод TPR был создан в 1960–1970-х гг. благодаря профессору психологии Джеймсу Ашеру. Так, Ашер наблюдал за детьми, изучающими свой первый язык. В процессе обучения он заметил, что сначала маленькие дети активно вслушиваются в речь взрослого, трогают руками различные предметы, повторяя их названия, реагируют на простые указания родителей и только после этого пытаются начать говорить самостоятельно [Asher, 1982, с. 55].

Данное исследование позволило признать эффективность метода TPR на раннем этапе изучения иностранного языка, и особенно для обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

По мнению Г. Палмера, «ни один курс с нуля не может считаться эффективным, если в нем не используется метод физического реагирования на команды» [Цит. по: Маркова, 2015, с. 29].

Об этом же говорится в работах психолога и философа из Швейцарии Ж. Пиаже. Профессор Джеймс Ашер также предлагает следовать этой закономерности и применять ее в изучении иностранного языка. И в этом он близок к натуралистическому методу обучения. Обучение языку должно быть сфокусировано «на понимании говорящего на иностранном языке», только потом надо начать формировать навык говорения [Цит. по: Покровская, 2016].

По мнению Г.В. Роговой, метод полного физического реагирования указывает на деятельность, организуемую учителем и осуществляемую учащимися в обучении иностранному языку [Рогова, 2014, с. 79].

Раньше метод TPR использовался для обучающихся разных возрастов и базировался на теории о полушариях, согласно которой, левое полушарие мозга отвечает за логику и сознание, а правое – за интуицию, творчество и подсознание [Блохина, 2017, с. 28].

Профессор Джеймс Ашер считает, что «при обучении иностранному языку обязательно нужно добавлять в работу правое полушарие мозга, применяя на уроках физическую активность и всевозможный раздаточный материал. Так, если изучение языка осуществляется по традиционным методикам, полученные знания закладываются в левое полушарие (при механическом запоминании, повторении). Когда используется физическая активность на уроках, новые знания закладываются в правое полушарие и, как результат, остаются там навсегда. При этом необходимо соблюдать атмосферу во время занятия – избегать стрессов и негативных эмоций, так как из-за них могут возникнуть и установиться негативные образы и ассоциации с иностранным языком».

А.В. Блохина, исследуя данную тему, отмечает, что на уроках с использованием метода TPR учащиеся не яв-

ляются пассивными слушателями, а принимают непосредственное участие в процессе обучения: повторяют слова и фразы с разными эмоциональными оттенками, трогают изучаемые предметы (куклу, мяч, машинку и т.д.), придумывают свои игры, выполняют танцевальные движения. Лексика при этом подобрана так, чтобы использовать как можно больше глаголов движения. При таком подходе запоминания задействуется наглядно-образное мышление и приводить какие-либо пояснения или параллели с родным языком не нужно, просто надо вспомнить слово и жест или картинку, которая его обозначает [Блохина, 2017, с. 27–28].

Как отмечает Джеймс Ашер, метод опоры на физические действия очень популярен среди учителей по иностранному языку в начальных школах США и в других западных странах. Главное правило данного метода заключается в том, что нельзя понять того, что ты не пропустил через себя [Asher, 1982, с. 56].

Е.А. Покровская в рамках метода полного физического реагирования выделяет ряд частных методов.

1. Пантомима. С помощью набора движений отображается конкретное действие. Этот способ применим в изучении таких тем, как «Спорт», «Свободное время и развлечения», «Повседневность» и др. Результатом пантомимы может быть составление фразы и законченного предложения.

2. Отработка инструкций, указаний на практике. Например, такие темы, как «Части тела», «Давать указания», «Предлоги движения». Можно использовать наглядные обозначения, символы.

3. Песни. Пение всегда благотворно влияет на эмоциональное состояние и поющего человека, и окружающих. Для многих пение сопровождается определенными движениями, такими как покачивание в такт, отстукивание ритма и пр. Поэтому песни могут служить для развития навыка

говoreния. Существуют сборники песен, созданных специально для практики того или иного языкового явления, лексических оборотов и грамматических конструкций.

4. Взаимодействие с предметами. Сложность этого способа заключается лишь в том, что преподавателю необходимо заранее подготовить набор предметов для дальнейшей работы с ними. Если группа учащихся большая, лучше разбить ее на мини-подгруппы. Тогда и предметы для манипуляций должны быть в нескольких экземплярах. Учащимся предлагается и работать на месте, и перемещаться в пределах аудитории. Такой способ отлично снимает напряжение, уводит от монотонности, усталости, нежелания участвовать в работе.

5. Ролевые игры. Могут быть использованы для имитации социальных ситуаций, таких как «В ресторане», «В кино», «Покупка билета» и пр.

6. Мимические ролевые игры. Всегда создают положительный эмоциональный фон. Как пример можно привести ситуацию, когда одному учащемуся необходимо найти аптеку, но у него потерял голос. Мимикой и жестами он объясняет другому свою ситуацию, а тот должен интерпретировать его действия вслух на иностранном языке. Желание разобраться в ситуации отвлекает от комплекса говорения на языке, состояние тревожности нивелируется за счет невербальной активности.

7. Рассказывание авторских историй (сторителлинг), сказок [Покровская, 2016].

TPR – идеальный способ изучить новые слова без заучивания и проверочных диктантов. Однако, как и в любом другом методе, в нем есть плюсы и минусы. Так, популярность изучаемого метода базируется на том, что его применение существенно уменьшает уровень стресса на уроке, увеличивает уровень самооценки в силу достижения высоких и быстрых результатов при получении сравнительно

простых лексических и грамматических единиц с помощью действий и наглядных пособий [Asher, 1982, с. 54].

Е.А. Покровская отмечает, что практическое применение изучаемого метода дает положительные результаты уже с первого занятия. Главная причина заключается в том, что учащиеся вдохновляются неожиданным открытием для себя, что они «понимают речь учителя». Доказано, что в ситуации, когда учащиеся не улавливают смысл речи, то теряют интерес к ней в течение 5–7 минут. Потом непонимание входит в привычку, чуть позже приходит осознание того, что иностранный язык непостижим, сложен, «недоступен для меня» [Покровская, 2016].

Учащиеся лучше всего запоминают то, что им весело и интересно, поэтому использование методов полного физического реагирования, например таких, как игра или смена ролей с ученика на учителя, использование жестов, ритма, способствует естественному запоминанию новых слов, фраз и дальнейшему их применению в речи.

Задания на TPR могут играть роль физкультминуток, не позволяют учащимся заскучать и всегда интересны. С помощью данного метода можно исполнить практически любую песню, сказку, историю, и она усвоится намного лучше без всякого зазубривания. TPR возможно использовать также в больших группах, не думая о том, что ученикам это может не понравиться.

Метод TPR также применяется при онлайн-обучении, особенно при занятии с детьми по скайпу. В результате продолжительного нахождения перед экраном компьютера ребенок утомляется и хуже усваивает информацию. Дети активны и подвижны, им все время необходимо чередование разных видов деятельности: почитал, побегал, поговорил, послушал. Это намного веселее, чем просто сидеть и слушать учителя. Обычно ребенок выполняет все физические

активные действия с удовольствием, при этом он не замечает того, что учится.

Среди минусов выделяют то, что взрослые не всегда будут готовы играть. Они будут выбирать традиционное обучение, заучивая правила и отвечая на вопросы учителя. Существенным недостатком метода является ригидность мышления взрослого человека, отрицание чего-то нового и на первый взгляд странного. Да и сначала физически затруднительно целый урок или его часть держать всех учеников в движении, придумывая новые, заряжать хорошим настроением и желанием играть. Также в ходе занятий важно применять дополнительный материал, который нужно заранее подготовить и принести (например, куклы, игрушки или целый театральный реквизит).

Главный минус TPR в том, что его практически невозможно применять при изучении грамматики или объяснении каких-либо абстрактных понятий. Становится затруднительным изобразить правило или, например, показать слово «любовь». Хотя автоматизировать отдельные грамматические структуры возможно.

Взрослым студентам очень сложно, или даже невозможно, изучать язык так, как это делают маленькие дети, – играя и двигаясь. Кроме того, при данном методе в речи преподавателя используется преимущественно повелительное наклонение, а также необходимо длительное пассивное слушание. Это полностью противоречит тому, что более ранняя артикуляция звуков ускоряет процесс различения их на слух.

В заключение отметим, что достоинством метода вслушивания является то, что при его использовании снижается показатель стресса на занятии, повышается самооценка учащихся и задействуются все каналы восприятия информации. Выполняя физические упражнения, человек не только лучше запоминает новую для себя информацию и иностранные

слова, но и дольше хранит их в памяти. Кроме того, в группе, работающей по методу полного физического реагирования, преподаватель выступает в роли родителя, что способствует созданию благоприятной и дружеской атмосферы на занятии.

Метод физического реагирования помогает повысить мотивацию обучающихся на использование иностранного языка, поддерживает интерес к его изучению, развивает фантазию, эмоционально-волевые качества, внимание, а также способствует социализации личности. Он идеален для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, на начальном этапе обучения наряду с другими методами, а также на более продвинутых этапах в сочетании с активной фонетической разминкой и повторением пройденного лексико-грамматического материала перед началом основного этапа занятия.

#### *Библиографический список*

1. Блохина А.В. Использование метода полного физического реагирования при обучении иностранному языку на уровне НОО в условиях реализации ФГОС // Открытые сетевые инструменты и образовательные технологии в обучении иностранному языку на уроках и во внеурочной деятельности: сб. науч. ст. / под ред. проф. Ж.Н. Масловой. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 25–29.
2. Маркова Е.М. Зарубежная методика преподавания иностранных языков – современному преподавателю РКИ // Филологический класс. 2015. № 4[42]. С. 27–30.
3. Покровская Е.А. Метод полного физического реагирования в преподавании иностранного языка // Вестник СИМБИП. 2016. № 1. С. 119–124.
4. Рогова Г.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2014. № 3.
5. Asher J.J. Learning another language through actions: The Complete Teachers Guidebook. Los Gatos- California: Sky Oaks Production, 1982. P. 54–56.

Л.В. Вебер

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ  
КАК СПОСОБ РЕФЛЕКСИИ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена анализу деятельности студентов в проектной работе. Анализируется деятельность студентов в ходе этапов выполнения проекта. Особое внимание уделяется этапу рефлексии. Приводятся типичные вопросы педагога, помогающие студентам осознать результаты учебной проектной деятельности.*

**Ключевые слова:** *проектное обучение, деятельность, рефлексия, исследование, творчество, учебно-познавательная деятельность.*

L.V. Veber

**PROJECT-BASED LEARNING AS A WAY  
OF STUDENTS' ACTIVITY REFLECTION  
AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

*The article is devoted to the analysis of student`s activity during project work. Students` activity during the stages of a project is analyzed. Special attention is payed to the stage of reflection. Typical teacher`s questions which could help students to realize the results of their project activity are given.*

**Key words:** *project-based learning, activity, reflection, research, creation, educational and cognitive activity.*

**В** современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов. Как правило, различают три вида рефлексии: настроение и эмоциональное состояние; содержание учебного материала; деятельность. Наибольший интерес в методике преподавания иностранных языков представляет рефлексия деятельности, т.к. именно этот вид рефлексии дает возможности не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приемы своей работы [Белякова , 2007, с. 79].

Среди разнообразия новых педагогических технологий, способствующих реализации рефлексии деятельности, интерес представляет проектное обучение. Работа по проекту носит творческий характер и ориентирована на развитие личности. Активно участвуя в учебном процессе в рамках проектной методики, студенты вносят личный вклад в выбор темы и вида проектной работы, планирование ее этапов, а также выбирают способ презентации конечного результата. Конечные результаты проектной деятельности разнообразны: учебные спектакли – литературная гостиная по творчеству М. Твена; литературный вечер, посвященный творчеству Р. Бернса, концерты: «Английские сказки, стихи и песни», буклеты (Сборник стихотворений для формирования навыков произношения); доклады («Заимствования в английском языке», «Фразеологизмы и неологизмы в английском языке»), рефераты («Английская ономастика», «Из истории английских слов»). Наиболее интересной для студентов была работа над долгосрочным проектом «My Native Town». Тема проекта, над решением которой работали студенты: Is it important to know the history, the geography, the culture of my native town? После составления плана работы началась поисковая деятельность студентов. Они работали в библиотеках города, краеведческом музее, встречались с местными художниками, поэтами. Параллельно они осуществляли поиск иллюстративного материала и фотографировали сами. Результат работы – выпуск брошюры, посвященной юбилею города, и фотовыставка на базе колледжа. Работа над этим проектом не только способствовала вовлечению студентов в атмосферу иностранного языка, развитию и проявлению их творческих способностей, но и позволила расширить знания о своем городе.

Студентами проводятся исследования по методике обучения иностранному языку, которые помогают им понять сущность и значимость своей будущей профессии и в даль-

нейшем осуществлять и организовывать профессиональную деятельность.

Проект предусматривает временную и структурную завершенность. Для этого необходим четкий алгоритм последовательных действий.

Когда мы работаем над проектом, мы выбираем название, собираем информацию, пересматриваем весь материал по проблеме, комбинируем все возможные характеристики, рисуем или делаем проект в выбранной форме, представляем проект, объясняем идеи.

Работа над проектом обычно включает три главных этапа: планирование, исследование и презентацию.

Главная задача первого этапа – создать условия для становления субъектности личности, заинтересовать каждого в выполнении проекта. Разрабатывая тему проекта, продумывают конкретные ситуации учебной деятельности для каждого исходя из личного потенциала, интересов, темпов усвоения материала. Тематики проектов выбираются в зависимости от конкретной ситуации. Инициатива должна исходить от обучающихся, которые сами с помощью имеющихся у них знаний и опыта должны попытаться решить поставленную задачу.

При планировании и проведении занятий до презентации проекта обеспечивается формирование умений и навыков применительно к определенной теме проекта на основе определенного языкового и речевого материала.

Характерными чертами этих уроков являются: речевая направленность, функциональность, ситуативность, индивидуализация [Сокол, 2008, с.18]. Необходимо всегда выделять значимую в исследовательском и личностном плане проблему, требующую определенного комплекса знаний, умений, творческих способностей и которую следует решить [Филатов, 2004, с. 411].

Тема: «Защита окружающей среды»

Проблема: Что делается для этого глобально, что мы делаем локально?

Тема: «Великие английские художники»

Проблема: Что мы знаем об английских художниках?

На втором этапе формируются группы, которые составляют подробный план работы над проектом, обсуждают пути сбора информации, делятся опытом, впечатлениями. Чтобы проект был успешно выполнен, необходима благоприятная атмосфера для формирования источников личностного опыта, обучающихся с различным интеллектуальным и творческим потенциалом. На этом этапе необходима первичная рефлексия деятельности. Роль учителя при этом – функция консультанта. Готовя заметки, эссе, тезисы, студенты используют все четыре вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. При планировании этих занятий необходимо найти такую очередность этапов учебной работы, которая бы вызвала повышенную активность студентов, способствовала их мотивации и обеспечивала логику урока, сотрудничество [Полат и др., 2008, с. 79]. На этом этапе работы используется следующий план:

- тема;
- вид проекта;
- содержание;
- цель проекта;
- средства достижения.

Студенты могут планировать свою деятельность индивидуально, пользуясь следующим вопросником: что я должен сделать для достижения цели? С кем я это делаю? Какой материал для этого использую? Когда я это делаю?

Третий этап предполагает оформление работы над проектом и презентацию.

Сбор всего материала, обсуждение итоговой презентации, подготовка к ней проводятся самостоятельно, учитель только следит за работой студентов. Во время презентации оставшаяся часть группы не только слушает, но и делает записи с тем, чтобы по окончании задать вопросы, дать комментарии, используя иностранный язык как средство общения. Главная задача учителя при этом – включить в обсуждение всех. После общей презентации высказываются мнения о работе над проектом, обсуждается и анализируется проделанная работа. В практику работы можно ввести презентацию проекта «Портфолио», который может быть индивидуальным или групповым по отдельной изучаемой теме или разделу. Он включает в себя работы, выполненные на уроке и дома (контрольные работы, тесты, сочинения, продукт проекта). Периодически группа выставляет свой портфель на презентацию. Главное в такой работе – рефлексия деятельности в форме рассуждения, аргументации, обоснования. Педагогической функцией учителя является помощь в развитии умения автономно овладеть иностранным языком. Такое портфолио может отразить не только академические успехи, но и коммуникативные, а также культуру поведения. Многие вкладывают в свое «досье» словарь, который ведется в несколько иной форме, чем обычный. В нем не только сосредоточены лексические единицы, но и видна работа со словом: поговорки, пословицы, песни, грамматические таблицы, правила, оформленные с фантазией и красиво.

Подведение итогов, фаза рефлексии имеют очень большое значение. Следует отметить, что обсуждение итогов проекта теряет всякий смысл, если функцию оценки результатов учебной деятельности берет на себя учитель. Очень важно чтобы студенты это делали самостоятельно, т.к. проект – это способ организации самостоятельной деятельно-

сти по достижению определенного результата [Чуракова, 2010, с. 5]. Можно предложить студентам ответить на следующие вопросы, которые помогут им оценить процесс и результат проектной деятельности.

– Что мы сделали? Вопрос помогает вспомнить ход всего проекта от начала до конца.

– Как мы это делали? Анализируются задачи, методы их решения, трудности, неудачи, интересные находки, идеи.

– Почему мы это делали? Оцениваются цель проекта, польза, значимость отдельных заданий и проекта в целом.

– Каких результатов мы достигли? Вопрос помогает оценить умения, приобретенные в результате работы над проектом. Студенты понимают, что для этого нужны не только хорошие языковые знания, но и организаторские умения, умение работать в команде, отвечать за порученное дело.

– Какие роли мы исполняли?

– Каких результатов мы достигли индивидуально и в группе? Оцениваются компетентность отдельных студентов, обмен мыслями и эмоциями. Студенты убеждаются в том, что проект активизирует скрытые резервы каждого и способствует успеху.

– Как можно было сделать по-другому? Студенты обсуждают процесс реализации проектной деятельности: что можно было сделать быстрее, лучше, в чем и каких им не хватало знаний, что они в следующий раз сделают иначе.

Такие параметры для рефлексии деятельности дают возможность проанализировать не только конечный, но и промежуточный результат, осознать правильность выбора цели, соответствие методов работы, оптимальность темпа работы и выполнения плана работы.

Таким образом, работа по проекту может рассматриваться как способ рефлексии деятельности, который позволяет регулировать процесс учебно-познавательной деятельности, оказывать положительное влияние на его характер

и результативность, а также является важным стимулом для дальнейшей работы.

### *Библиографический список*

1. Белякова М.А. Международная проектная деятельность как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика // Иностранные языки в школе. 2007. № 3. С. 79–81.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 224 с.
3. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 16–20.
4. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов-на-Дону, 2004. 412 с.
5. Чуракова О.В. Технология современного проектного обучения в средней общеобразовательной школе // Английский язык в школе. 2010. № 4. С. 3–15.

**Н.Д. Вершкова**

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

*В статье анализируется необходимость включения лингвокультурологического компонента в систему поликультурной профессиональной подготовки будущих переводчиков; рассматриваются такие приемы перевода, как: перевод экземпликанта, антонимический перевод, адаптированный перевод. В качестве примера приводятся переводы названий фильмов с английского языка на русский язык.*

**Ключевые слова:** лингвокультурологический компонент, поликультурная профессиональная подготовка, перевод экземпликанта, антонимический перевод, адаптированный перевод.

**LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENT  
IN THE SYSTEM OF MULTICULTURAL  
PROFESSIONAL TRAINING  
OF FUTURE TRANSLATORS**

*The article analyzes the need to include the linguistic and cultural component in the system of multicultural professional training of future translators. Such methods of translation as translation of a placeholder, antonymic translation and adapted translation are considered. As an example, translations of the film titles from English into Russian are given.*

**Key words:** *linguistic and cultural component, multicultural professional training, placeholder translation, antonymic translation, adapted translation.*

Модернизация высшего профессионального образования предполагает необходимость внедрения лингвокультурных элементов в процесс профессиональной подготовки будущего переводчика, предусматривающий его дальнейшую деятельность в условиях поликультурного общества.

А.Д. Брагина полагает, что «языковая подготовка должна иметь поликультурную направленность, включающую в себя ценностно-культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических материалов в рамках профессионального образования, создавая тем самым благоприятные условия для ценностного ориентирования студентов» [Брагина, 2011, с. 3].

Условия включения лингвокультурного компонента в процесс обучения иностранным языкам рассматриваются с точки зрения лингвострановедческих концепций (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, П.В. Сысоев, Г.Д. Томахин), культурологии (В.В. Воробьев, В.А. Маслова), коммуникативистики (Т.Г. Винокур, В.В. Красных).

Как отмечают Е.Г. Соловьева и Н.П. Поморцева, в системе вузовского образования выявляется достаточно низкий

уровень развития наглядно-образного, ассоциативного и системного культурологического мышления; общекультурных знаний и компетенций будущих переводчиков, в том числе лингвокультурологических [Соловьева и др., 2015, с. 562].

По нашему мнению, решению обозначенной выше проблемы может способствовать интеграция собственно переводческих и лингвокультурологических дисциплин в системе поликультурной профессиональной подготовки будущих переводчиков.

Так, на уроках иностранного языка при обучении переводу микро- и мини-текстов, к которым могут быть отнесены названия фильмов, следует обращать внимание не только на анализ приемов перевода, но и на то, насколько использование этих приемов обусловлено сходством и различием исходной и переводящей лингвокультур. Составление комментариев к переводам названий фильмов, основанных на лингвокультурологическом анализе реалий, поможет будущему переводчику не только овладеть переводческими приемами и избежать ошибок в дальнейшей переводческой деятельности, но и сформирует его поликультурную компетенцию.

### *Пример 1: перевод экземпликанта*

Трудности при переводе названий могут представлять экземпликанты – конкретные понятия или имена собственные, используемые в качестве примера для обозначения неизвестного места или личности. Экземпликанты могут использоваться либо для обозначения условности и произвольности объекта повествования, либо для подчеркивания заурядности, обыденности обозначаемого (например, для подчеркивания провинциальности, заштатности города – Урюпинск). В разных контекстах эту функцию может выполнять один и тот же экземпликант или экземпликативная формула (например: «Иванов, Петров, Сидоров») [Экземпликант].

Пример неудачного перевода экземплификанта мы можем наблюдать при передаче на русский язык названия фильма «G.I. Jane». Оригинальное название фильма Р. Скотта «G.I. Jane» было переведено на русский язык как «Солдат Джейн». Между тем сокращение G.I. Jane – это принятое в армии США обозначение для женщин-военных [Перевод названий...]. В юридической практике англоязычных стран принято обозначать термином «Джон Доу» условного истца, а термином «Ричард Доу» – условного ответчика.

*Пример 2: антонимический перевод*

Пример антонимического перевода представляет собой передача на русском языке оригинального названия фильма Fair Game (дословно: честная игра) как «Игра без правил».

Как отмечает А.Е. Лифшиц, антонимический перевод является сравнительно распространенным видом переводческой трансформации. Его ценность заключается в адекватной передаче замысла автора. Антонимический перевод необходим для того, чтобы избежать буквалистической ошибки переводчика. На уровне слова может быть реализован прием позитивации (морфемное отрицание, служебные и знаменательные части речи) или прием негативации (замещение слова с негативной окраской, перевод глаголов, прилагательных, наречий) [Лифшиц, 2018, с. 43].

*Пример 3: адаптированный перевод*

Адаптированный перевод использован при передаче на русском языке оригинального названия фильма Over the Hedge (дословно: за изгородью) как «Лесная братва» – по аналогии с фильмом «Подводная братва», имеющим схожий сюжет.

В отличие от формального упрощения текста, совершенно другой характер носит адаптация переводимого тек-

ста для иной языковой культуры. При лингвоэтнической адаптации не просто упрощается лексический состав текста, а с помощью некоторых специализированных методик облегчается восприятие иных культурных и лингвических явлений [Адаптированный перевод...].

Внедрение модели, предусматривающей интеграцию собственно переводческих и лингвокультурологических дисциплин для становления переводчика с лингвокультурно-ориентированным видением мира в образовательный процесс, позволит совершенствовать процесс профессиональной подготовки будущего переводчика.

### *Библиографический список*

1. Адаптированный перевод и его сложности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lingvo-plus.ru/adaptirovanniy> (дата обращения: 12.11.2018).
2. Брагина А.Д. Формирование поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2011. 35 с.
3. Лифшиц А.Е. Антонимический перевод как переводческая трансформация // Филология и лингвистика. 2018. № 2. С. 41–43.
4. Перевод названий фильмов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.adme.ru/tvorchestvo-kino/14-primerov-nazvanij-filmov-v-kotoryh-fantaziya-perevodchikov-vyshla-iz-podkontrolya-1977315/> © AdMe.ru (дата обращения: 12.11.2018).
5. Соловьева Е.Г., Поморцева Н.П. Активизация аксиологического потенциала лингвокультурологических дисциплин в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков // Успехи современного естествознания. 2015. № 9–3. С. 562–566.
6. Экземпликант. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Экземпликант> (дата обращения: 12.11.2018).

**А.А. Волкова, М.И. Дунаева, А.Н. Змеевская**

## **МЕТОД ПОГРУЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются особенности изучения английского языка через метод погружения в языковую среду. В современном мире все большее значение уделяется знанию иностранных языков, а также формированию межкультурной компетентности. Существует большое количество методов их изучения, одним из которых является инновационный метод погружения в языковую среду.*

***Ключевые слова:** английский язык, метод погружения, языковая среда.*

**A.A. Volkova, M.I. Dunaeva, A.N. Zmeevskaya**

## **LANGUAGE IMMERSION AS AN INNOVATIVE METHOD FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

*This article discusses the features of learning English through the method of language immersion. In the modern world, more importance is given to the knowledge of foreign languages, as well as the formation of intercultural competence. There are a large number of methods for studying them, one of which is an innovative method of language immersion.*

***Key words:** English language, method, language immersion.*

**П**огружение в иностранный язык (от англ. immersion) – модель обучения, построенная на полном или частичном использовании иностранного языка в процессе обучения. Выделяют полное погружение, при котором в обучении используется только иностранный язык, и частичное погружение, при котором часть занятий проводится с использованием родного для учащихся языка [Азимов, Щукин, 2009, с. 199].

Родоначальником данного метода является немецкий лингвист и педагог Максимилиан Берлиц, преподававший латынь, греческий и также шесть европейских языков, что интересно, традиционным способом, т.е. через грамматику

и перевод. Однажды в своей педагогической практике Берлиц обратился к коллеге-французу с просьбой заменить его на уроках французского языка у американских студентов по причине болезни. Но Берлиц не догадывался, что коллега не владеет английским языком и ему придется преподавать только на французском. Не зная английских слов, он заменял их активной жестикуляцией, использовал мимику и интонацию. Вернувшись в свой класс через шесть недель, Берлиц был удивлен прогрессу студентов во французском языке. Именно этот опыт стал для Берлица основой для создания метода погружения в языковую среду.

Одной из первых стран, где начал применяться этот метод, стала Канада. Это произошло в 1960-е годы, когда термин «образование путем погружения в языковую среду» стал использоваться в качестве описания инновационных программ, где французский язык был основным средством обучения учеников начальной школы, родной язык которых был английский [Cummins, 2009, с. 3]. Затем он получил распространение по всей Северной Америке и в других странах.

Несмотря на инновационность, метод погружения в языковую среду зарекомендовал себя как один из самых эффективных.

При применении метода погружения важно предоставить обучающимся возможность выразить себя в английском. При усвоении базовой структуры языка важно не фокусироваться на их ошибках [Haver, 2003, с. 12].

В основе данного метода лежит цель научить обучающегося мыслить на иностранном языке.

Для эффективного погружения в языковую среду необходимо учитывать два условия:

- 1) возраст, в котором осуществляется изучение языка по данному методу;
- 2) степень погружения в иностранный язык.

Различают три вида языкового погружения в зависимости от возраста обучаемого:

- 1) раннее (от рождения до 6 лет);
- 2) среднее (от 7 до 10);
- 3) позднее (от 11 и старше);

По степени погружения выделяют три типа.

1. Полное погружение (Total Immersion), при котором обучающийся должен находиться в стране изучаемого языка.

2. Частичное погружение (Partial Immersion) возможно при изучении иностранного языка во время учебного процесса без включения в него родного языка.

Для реализации метода погружения обучающимся желателен начальный уровень знаний по иностранному языку, который он сможет применять в разговорной речи, так как коммуникативный аспект является ключевым в данном подходе. Также для повышения эффективности обучения преподаватель должен предоставлять как можно больше возможностей использования иностранного языка на уроке с одноклассниками или с учителем [Clark et al., 2000, с.10].

По сравнению с традиционным методом обучения, который основан на произвольном запоминании, в методе погружения основой является понимание или непроизвольное запоминание. Заучивание сменяется ассоциациями, которые включают обучающегося на начальной стадии в привычную ему речевую среду. По мере освоения иностранного языка данным способом обучающийся учится «проживать» заготовленные ситуации и использовать их в разговорной речи. Таким образом, развиваются коммуникативные навыки – главная цель метода погружения. Это практически отсутствует в традиционной методике, так как обучающиеся не «погружаются» в иностранный язык и не начинают думать на нем, а зачастую просто фокусируются на теории, а для того чтобы научиться качественно писать, читать, переводить и свобод-

но общаться на изучаемом языке, одной теории недостаточно, необходима языковая практика, к тому же в большом объеме, что и предоставляет метод языкового погружения.

Так, метод погружения в языковую среду имеет ряд отличительных признаков.

1. В основе метода лежит коммуникативный аспект, цель которого – научить обучающегося свободно говорить на иностранном языке и преодолевать языковой барьер.

2. Весь процесс обучения осуществляется на иностранном языке, необходимо полностью абстрагироваться от использования родного языка и исключить интуитивный перевод слов на изучаемый язык.

3. Систематическое заучивание теоретических положений сменяется процессом общения.

4. Создание атмосферы страны иностранного языка, максимально приближенной к реальности, чтобы, заходя в аудиторию, ученики осознавали свою причастность к ее языковой среде.

5. Важным аспектом является вовлечение обучающихся в тематические речевые ситуации и их «проигрывание».

6. Активное использование в процессе обучения аудиальных, визуальных средств (фильмы на иностранном языке, музыка, передачи, аудиокниги) и занимательных пособий.

Данный метод в современной российской школе представлен, например, в УМК «Английский в фокусе» – совместном продукте российского издательства «Просвещение» и британского издательского дома «Express publishing». Данный УМК позволяет развивать навыки общения у учащихся, помогает преодолеть языковой барьер, а также минимизирует использование родного языка на уроках, что в совокупности способствует качественному усвоению иностранного языка. Например, одна из самых популярных серий учебников «Spotlight» построена на модулях, содержащих актуаль-

ные в современном мире темы. Каждый отдельный модуль подразделен на блоки, направленные на формирование того или иного языкового навыка: Reading & Vocabulary, Listening & Speaking, Grammar In Use, Vocabulary & Speaking, Writing Skills, English In Use, Culture Corner, Across the Curriculum. Также «Spotlight» содержит множество познавательных статей, вспомогательных и контрольных материалов, дополнительных и тестовых заданий. Приведены систематизирующие таблицы, словарь, а также грамматический справочник. «Spotlight» оформлен множеством красочных и наглядных иллюстраций, наполнен занимательными текстами, диалогами и интересными аудиоматериалами.

Так, в учебном процессе происходит погружение в языковую среду, смена деятельности в течение урока, а в результате – всестороннее освоение изучаемого языка.

В качестве примера можно привести одно из заданий раздела «Grammar in use»:

– Look at the pictures. In pairs, use the verbs to continue the story.

Use infinitive or -ing forms [Ваулина и др., 2013, с. 79].

Данное задание направлено на развитие сразу нескольких языковых навыков: грамматического (отрабатываются правила использования форм глаголов), коммуникативного (говорение, монологическая и диалогическая речь), аудиального (слушание), а также на увеличение словарного запаса.

Систематическое выполнение такого рода заданий способствует преодолению языкового барьера и улучшению иностранной речи в целом.

К данному УМК также прилагаются самые разнообразные дополнительные материалы: иллюстрированные пособия, электронные приложения с аудиозаписями для самостоятельных занятий, адаптированная литература, рабочие тетради с краткими формулировками. Все материалы выполнены на изучаемом языке.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что метод погружения имеет следующие преимущества:

- формирование навыка мышления сразу на иностранном языке;

- обучающийся полностью погружен в языковую среду, что позволяет быстрее и качественнее освоить иностранный язык;

- быстрое развитие коммуникабельности обучающегося;

- в результате обучения происходит усвоение готовых фраз, которые обучающийся с легкостью может впоследствии использовать в разговорной речи, а не автоматическое заучивание отдельных слов без возможности их реального применения;

- происходит развитие аудиальных способностей и памяти;

- исключается фактор языкового барьера и страха общения на иностранном языке;

- метод помогает обучающемуся приобщиться к культуре страны изучаемого языка, а также приблизиться к пониманию культуры других стран и народов, что приводит к формированию поликультурной языковой личности.

Таким образом, метод погружения в языковую среду является эффективным для качественного освоения иностранного языка, его свободного применения в разговорной речи и формирования поликультурной языковой личности. Также в процессе обучения происходит интеграция, при которой обучающийся сохраняет собственную культуру и при этом приобщается к культуре страны изучаемого языка и культуре других стран.

### *Библиографический список*

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Spotlight: 8: Student's Book. 2-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2013. 216 с.
3. Clark K., Garcia A., Gersten R., Goldberg A., Lasken D., Littlejohn J., Morgan C., Munro Richard K., Porter R.P., Rossell C.H., Siano J. The ABC's of English Immersion: A Teachers' Guide. Center for Equal Opportunity, 2000. 44 p.
4. Cummins J. Bilingual and Immersion Programs. The Handbook of Language Teaching. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.
5. Haver J.J. Structured English Immersion: A Step-by-Step Guide for K-6 Teachers and Administrators. SAGE Publications, 2003. 136 p.

**М.Н. Высоцкая, И.Ю. Узolina**

### **ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье раскрыты особенности использования интерактивной лекции на старшем этапе обучения, приводятся характеристики данной интерактивной формы работы на уроках иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, самостоятельная работа на уроке иностранного языка, интерактивная лекция, информационная компетенция.*

**M.N. Vysotskaya, I.Y. Uzolina**

### **INTERACTIVE LECTURE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

*This article reveals the features of interactive lectures application at the senior stage of education. The characteristics of this interactive work at the foreign language lessons are given.*

**Key words:** *foreign language education, independent work at a foreign language lesson, interactive lecture, information competence.*

**С**огласно теории поколений, разработанной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом [Keeling, 2003, с. 30–36], дети, которые родились после 2000 года и сейчас обучаются в школе, относятся к поколению Z. Представители поколе-

ния Z, по мнению ученых, «родились со смартфонами в руках». Первоклассник, а уж тем более обучающийся старших классов, не может представить себя без этого гаджета. К сожалению, использование смартфона на уроке чаще всего не связано с учебной деятельностью, не предусматривается и не приветствуется учителем.

Не каждый учитель иностранного языка готов использовать возможности цифровых технологий, их дидактический потенциал для достижения образовательных целей. Как использовать гаджет для достижения образовательных целей, сделать его не «врагом», а «помощником»?

Цель современного образования – сформировать у обучающегося компетенции, которые помогут ему быть успешным в постоянно изменяющемся мире. Одна из таких общекультурных компетенций – готовность к самообразованию и саморазвитию. Самообразование невозможно без формирования у обучающихся навыков самостоятельной работы. Использование современных технологий, в частности интерактивной лекции, призвано способствовать формированию и совершенствованию навыков самостоятельной работы, в нашем случае – на уроках иностранного языка.

Обратимся к уточнению понятия «интерактивные формы работы». Термин «интерактив» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»). В традиционной организации учебного процесса в качестве способа передачи информации используется односторонняя форма коммуникации. Суть ее заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении обучающимся.

«Интерактивный» означает дающий возможность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером).

Существует определенная закономерность обучения, описанная американскими исследователями Р. Карникау и Ф. Макэлроу: человек помнит 10 % прочитанного; 20 % – услышанного; 30 % – увиденного; 50 % – увиденного и услышанного; 80 % – того, что говорит сам; 90 % – того, до чего дошел в деятельности [Karnikau, McElroy, 1975].

Реализация системно-деятельностного подхода подразумевает, что обучающийся активно включен в процесс поиска, усвоения и закрепления материала. Одна из главных целей – создание таких условий на уроке, чтобы каждый обучающийся смог почувствовать свою успешность, интеллектуальную состоятельность, готовность к самостоятельной учебной деятельности как на уроке, так и вне учебной аудитории.

Рассмотрим одну из форм организации интерактивного обучения – интерактивную лекцию. Интерактивная лекция определяется как тип занятия, который объединяет в себе характеристики традиционной лекции и тренинговой игры. Подобные лекции имеет смысл проводить, когда ресурс времени и других информационных источников ограничен и носителем информации выступает учитель.

В систему образования интерактивная лекция пришла из сферы бизнеса. Очевидно, что эффективность овладения информацией на бизнес-тренингах и обучающих курсах значительно выше, чем в образовательных организациях, поэтому использование данного опыта в стенах школы способно существенно повысить степень усвоения материала и качество обученности [Богоявленский, Менчинская, 1999]. Интерактивная лекция позволяет преподавателю одновременно презентовать обучающимся необходимую учебную информацию в соответствии с рабочей программой курса, обеспечивать полный контроль и необходимую каждому обучающемуся мотивацию и его внимание на всех этапах учебного занятия.

Беседы со старшеклассниками во время педагогической практики позволяют утверждать, что у многих обучающихся, имеющих негативный опыт восприятия «традиционной лекции» (отсутствовала обратная связь, контроль со стороны учителя был недостаточным, а темп восприятия не совпадал с темпом презентации материала), информация о включении в урок иностранного языка такой формы, как интерактивная лекция, энтузиазма не вызывала. Ответы учащихся подтвердили и идею о том, что когда материал дается для самостоятельного изучения по учебнику, школьник не всегда обращает внимание на некоторые тезисы или понятия, не конспектирует материал и уж точно не проводит самопроверку.

Опыт включения интерактивной лекции в урок французского языка не только позволяет компенсировать все эти пробелы, но и формирует, совершенствует навыки самостоятельной работы [Сафонова, 2015].

Правила создания интерактивной лекции предусматривают, что в ней не должно быть никаких нагромождений в виде больших и сложных абзацев. Последовательное появление текста, который будет, согласно требованиям, сопровожден схемами, таблицами, определениями, правилами. На завершающем этапе работы с интерактивной лекцией обучающемуся может быть предложено разработать ментальную карту (если эта форма работы освоена ранее), конспект, ответить на вопросы.

При создании интерактивной лекции необходимо соблюдать определенные правила. А.А. Шайкин описал характерные черты интерактивной лекции:

- наличие электронной презентации;
- работа с источниками информации;
- постоянный преподавательский контроль происходящего в аудитории [Шайкин, 2015].

Для понимания сущности интерактивной лекции необходимо рассмотреть ее особенности.

Обязательным атрибутом интерактивной лекции является электронная презентация, в которую учитель закладывает основную информацию по изучаемой теме, используя изображения, видео, гиперссылки, аудиоматериалы. Наряду с разработкой информационно-познавательного аспекта необходимо помнить об эргономичности, то есть продумывать структуру лекции и логику подачи материала; правильно подбирать шрифты и колористику. Готовясь к лекции, преподаватель разрабатывает на компьютере в приложении «Power Point» программы «Office» необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации.

Существует большое количество платформ, на основе которых можно включать в интерактивную лекцию игровые элементы, структурировать материал, включать элементы обратной связи, возможность самоконтроля и выбора индивидуального ритма работы с интерактивной лекцией даже в рамках урока. В целом квалифицированно составленная интерактивная лекция – самостоятельный полноценный участник образовательного процесса.

Интерактивная лекция может способствовать развитию информационной компетенции (как учителя, так и обучающегося), ибо требует от участников постоянного совершенствования навыков поиска, отбора и обработки информации.

Работа с интерактивной лекцией способствует формированию и совершенствованию универсальных учебных действий. При планировании учебного занятия преподавателю необходимо продумывать организацию поиска новых знаний на основе работы с материалами, не содержащими готовый ответ (документ, текст, диаграмма, схема, анкета и т.п.); предусматривать такие виды заданий, которые

будут направлены на творческое переосмысление информации: написать резюме, аннотацию или тезисы на основе представленных данных.

На уроке иностранного языка на старшем этапе обучения, когда учитель вводит интерактивную лекцию, он получает возможность контролировать уровень выполнения поставленных задач каждым учеником, а за счет тотальной включенности обучающихся в рабочий процесс достаточно легко поддерживать дисциплину в группе. Облегчается также оценка и самооценка выполнения заданий.

Для каждого отдельного ученика интерактивная лекция – это возможность самому управлять процессом обучения: выбирать ритм и темп освоения материала, применять и совершенствовать навыки самоконтроля. Учитель заранее, на этапе разработки интерактивной лекции продумывает, предусматривает и включает элементы, обеспечивающие мотивационный компонент, что способствует не только привлечению, но и удержанию внимания обучающегося – формируется внутренняя мотивация и совершенствуется произвольность.

Интерактивная лекция предусматривает адаптацию к запросу каждого обучающегося, что позволяет снизить уровень неуспешности и способствовать повышению самооценки.

Интерактивная лекция позволяют быстро конвертировать пассивную презентацию и пассивное восприятие в активную деятельность обучающегося, что для урока иностранного языка особенно ценно.

Существуют разные типы заданий, которые могут быть включены в интерактивную лекцию. Подобные задания построены по одному базовому принципу: комбинируется структура и эффективность лекционного метода с мотивирующим эффектом интерактивных стратегий. Такой лекционный формат характеризуется высокой степенью гибкости. Гибкость достигается постоянным отслеживанием ре-

акций участников и переключений с режима пассивной лекции в режим активного участия.

По сравнению с традиционными лекциями их интерактивный аналог обладает широкой, едва ли не всесторонней функциональностью. Современная интерактивная лекция, согласно Т.Г. Мухиной, выполняет следующие функции:

- информационную;
- мотивационную (стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей студентов);
- организационно-ориентационную (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы);
- профессионально-воспитывающую;
- методологическую (формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза);
- оценочную и развивающую (формирование умений, чувств, отношений, оценок) [Мухина, 2013, с. 24].

Реализация указанных функций позволяет осуществлять и усиливать образовательный эффект – поскольку интегрирующей функцией является воспитывающая функция.

Интерактивная лекция – это новый вид работы на уроке. Все современные гаджеты уже записаны как враги школьника «номер один», но почему бы не сделать из них верных друзей и союзников? Технический прогресс не стоит на месте, и учителю нельзя отставать от него.

### *Библиографический список*

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1999. 345 с.
2. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.

3. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания. Великие Луки: Великие Луки, 2015. 86 с.
4. Шайкин А.А. Интерактивная лекция как универсальная форма учебного занятия в колледже // Инфоурок [Электронный ресурс]. URL: [https://infourok.ru/interaktivnaya\\_lekciya\\_kak\\_universalnaya\\_forma\\_uchebnoego\\_zanyatiya\\_v\\_kolledzhe\\_statya.-565140.htm](https://infourok.ru/interaktivnaya_lekciya_kak_universalnaya_forma_uchebnoego_zanyatiya_v_kolledzhe_statya.-565140.htm) (дата обращения: 27.11.2018).
5. Karnikau R., McElroy F. Communication for the Safety Professional. Chicago, 1975. P. 370.
6. Keeling S. Advising the Millennial Generation // NACADA Journal. 2003. № 23. P. 30–36.

**О.Е. Данилова**

### **АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

*В статье рассматривается проблема использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка на начальном этапе как средства развития коммуникативной компетенции учащихся и повышения их познавательного интереса при изучении английского языка.*

**Ключевые слова:** аутентичные видеоматериалы, познавательный интерес, коммуникативная компетенция, зрительно-слуховая опора, средства общения, эффективные средства обучения.

**О.Е. Danilova**

### **AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF ENHANCING COGNITIVE INTEREST TO THE STUDY OF ENGLISH AT THE PRIMARY STAGE**

*The article deals with the problem of using authentic video materials at the English lessons at the primary stage as a means of developing students « communicative competence and increasing their cognitive interest in learning English.*

**Key words:** authentic video materials, cognitive interest, communicative competence, audio-visual support, means of communication, effective learning tools.

**В** современном мире технологии не стоят на месте, по этой причине педагогам следует задаться вопросом об эффективном использовании материалов в учебном процессе. Данная статья посвящена проблеме использования аутентичных видеоматериалов для повышения познавательного интереса к изучению английского языка на начальном этапе.

Проблема познавательного интереса рассматривалась в научной литературе неоднократно, о чем свидетельствуют работы Н.Ф. Добрынина, Н.Г. Морозовой, А.А. Кивилевой, И.Н. Соколовской, И.Ф. Харламова, Г.И. Щукиной и др. Само понятие познавательного интереса при этом трактуется с разных позиций: как эмоциональная потребность (И.Ф. Харламов), избирательная направленность (Н.Ф. Добрынин, Г.И. Щукина), эмоционально-познавательное отношение (Н. Г. Морозова) личности.

Проведя анализ существующих определений, И.Н. Соколовская и А.А. Кивилева делают вывод, что все они не противоречат друг другу и подчеркивают различные грани исследуемого феномена. В этой связи авторы делают вывод, что под познавательным интересом можно понимать активную избирательную направленность к окружающему миру, которая раскрывается только в деятельности, в первую очередь в учебной. Авторы также выделяют четыре основные особенности учебной познавательной деятельности: 1) она выражается в стремлении узнать что-то новое, понять непонятное или выстроить связи между известным и неизвестным; 2) знания и познавательный интерес взаимозависимы, поскольку одно невозможно без другого; 3) познавательный процесс активизирует определенные психические процессы (память, внимание, воображение, восприятие), что положительно влияет на приобретение, хранение и активацию знаний; 4) существует прямая зависимость между шириной

кругозора личности и развитостью ее познавательного интереса [Соколовская, Кивилева].

В структуре познавательного интереса ученые также выделяют четыре компонента. Согласно мнению Г.И. Щукина, познавательный интерес включает в себя:

1) эмоциональный компонент как положительное отношение к учебе, познанию, которое наиболее ярко проявляется во взаимодействии с товарищами, одноклассниками и пр.;

2) интеллектуальный компонент как ядро познавательного процесса, основных его операций (анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение), связанных с направленностью вопросов обучающихся и поиском способов решения учебных задач;

3) регулятивный компонент, связанный с контролем и самоконтролем во время учебно-познавательной деятельности;

4) творческий компонент (самостоятельный перенос усвоенных способов деятельности в новую учебно-познавательную ситуацию) [Щукина, 1971, с. 141].

В этой связи повышение познавательного интереса к изучению английского языка на начальном этапе должно отражать избирательную направленность интересов ребенка, обращенную не только к изучению языка как такового. Во-вторых, желательно стимулировать познавательную активность младших школьников во взаимодействии с одноклассниками. В-третьих, необходимо стимулировать младших школьников к поиску решений учебных задач путем развития их интеллектуальных способностей. В-четвертых, необходимо сочетать разные способы самоконтроля и контроля, включая развитие саморефлексии и умения преодолевать трудности, с творческим проявлением фантазии и поиском.

Соблюсти все вышеперечисленные условия позволит, на наш взгляд, использование на уроке английского языка аутентичных видеоматериалов.

По данным Организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры, человек запоминает около двенадцати процентов услышанного текста и двадцать пять процентов увиденного, а при аудиовизуальном восприятии усваивается уже до шестидесяти пяти процентов информации. Выходит, что использование всех органов чувств улучшает качество усвоения материала по сравнению с традиционными методами. Урок с использованием видеоматериалов является наиболее интенсивной и интересной формой обучения. Обратимся к определению данного понятия.

Согласно словарному определению, видеоматериал – это записанная на электронный носитель информация, сочетающая в себе зрительный и звуковой ряды, характеризующаяся адекватностью языковых средств, а также естественностью лексического наполнения и грамматических форм [Ожегов, 1999].

Под видеоматериалом в методике обычно понимают любой материал, подлежащий демонстрации в учебном процессе и предназначенный для реализации определенных учебных целей: видеофильм, видеофрагмент, видеокурс [Энциклопедический словарь].

Учебные видеоматериалы на сегодняшний день наиболее модернизированная форма представления учебного контента. Они включают отобранную специализированную информацию, которая позволяет организовывать различные формы работы в интерактивном формате. Такая работа улучшает понимание учебного материала, увеличиваются степень восприятия и эмоциональная яркость.

При работе с видео в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа:

преддемонстрационный (pre-viewing), демонстрационный (whileviewing), последемонстрационный (post/after-viewing).

Работа с видеоматериалом будет эффективна, если:

1) используемый на уроках видеоматериал понятен, доступен, интересен учащимся и соответствует возрастным особенностям;

2) видеоматериал показывается дозированно;

3) используется систематически в течение всего года;

4) демонстрация видеоматериала воспринимается учащимися не как развлечение, а как материал аналитической работы;

5) преподаватель методически грамотно вводит видеоматериал в структуру урока.

Использование видеоматериалов, проблема их восприятия (а также аудиоматериала) были исследованы в работах И.А. Зимней, Ю.А. Комаровой и др. В трудах этих и других ученых под видеоматериалом понимается методически организованное аудиовизуальное наглядное пособие, способствующее реализации дидактических целей и органически включенное в структуру учебного процесса.

М.В. Ляховицкий предлагает классификацию видеоматериалов с выделением визуальных, аудитивных и аудиовизуальных средств [Гез и др., 1982, с. 117].

Согласно мнению ученого, в общем контексте видеоматериалы можно подразделить на художественные (мультфильмы, художественные фильмы, фрагменты спектаклей); научно-популярные, публицистические (интервью, документальные и учебные фильмы); информационные (реклама, записи новостей, телепередач, видеоролики) и страноведческие (видеоэкскурсии).

По способу создания видеоматериалы могут предназначаться для обучения иностранному языку (видеокурсы

и другие учебные фильмы), а также для носителей языка, другими словами, это аутентичные тексты.

Понятие «аутентичность» вошло в методику обучения иностранному языку с распространением коммуникативного подхода с целью максимального приближения процесса обучения к естественному общению. «Аутентичный, аутентический (гр. *authenticos*) – подлинный, исходящий из первоисточника». «Аутентичный» часто употребляется как синоним к словам «документальный», «реальный» «настоящий» [Энциклопедический словарь].

Аутентичные видеоматериалы включают в себя огромный выбор образцов языка и речи, различные региональные акценты, общеупотребительную и специальную лексику, идиомы, причем в реальном контексте, как их используют носители языка. Они обеспечивают широкие возможности для овладения иноязычной культурой. Но эти видеоматериалы ориентированы на учащихся с хорошей языковой подготовкой [Носонович, 2000].

Аутентичные видеоматериалы можно разделить на три группы: развлекательные программы, программы на основе фактической информации, короткие программы.

Данные видеоматериалы создают вид наглядности, который является необходимым средством обучения англоязычному речевому общению школьников на начальном этапе. Эмоциональное воздействие изображения вовлекает учащихся в процесс изучения языка, создавая эффект присутствия, что вызывает у учащихся желание продолжить диалог и быть более успешным собеседником.

Видеоматериал позволяет иллюстрировать и моделировать разные ситуации общения, которые вызывают рефлексию и помогают чувствовать себя увереннее в случае реального общения. Учащиеся впитывают поведение на интуитивном уровне, примеры на сознательном уровне.

Аутентичный видеоматериал позволяет лучше усвоить грамматический материал, закрепить теоретические и речевые знания.

В заключение отметим, что видеоматериалы являются одними из самых увлекательных и эффективных средств обучения английскому языку на начальном этапе. Использование аутентичных фильмов, роликов вызывает интерес к предмету, способствует развитию всех видов речевой деятельности на уроке, у учеников проявляется ответная реакция. Использование видеоматериалов очень уместно в качестве стимула к обучению, ведь занятие становится интересным, познавательным, информативным. Таким образом, аутентичные аудиовизуальные средства становятся на сегодняшний день неотъемлемой частью процесса обучения.

#### *Библиографический список*

1. Гез Н.И., Миролюбов А.А., Ляховицкий Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
2. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 11–16.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. С. 944 .
4. Соколовская И.Н., Кивилева А.А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике // Царское-сельские чтения. 2015. № XIX [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-suschnosti-ponyatiya-poznavatelnyu-interes-v-pedagogike> (дата обращения: 29.11.2018).
5. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/es/> ) (дата обращения: 01.11.2019).
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

Е.Н. Елина, Л.И. Кузнецова

## ФРЕЙМОВАЯ ГИПОТЕЗА И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

*В статье рассматривается востребованность фреймовой гипотезы в методике обучения учебных дисциплин в целом и в лингводидактике в частности. Авторы рассматривают генезис понятия «фрейм», выделяют современные научные направления изучения фрейма и демонстрируют, как может применяться фрейм в лингводидактике, лексикографии, а именно в словарной статье фреймового учебного словаря.*

**Ключевые слова:** фреймовая гипотеза, фрейм, учебный фрейм, лингводидактика, фреймовый словарь, фреймовая словарная статья.

E.N. Yelina, L.I. Kuznetsova

## APPLICATION OF FRAME HYPOTHESIS IN LINGUADIDACTICS

*The article discusses the relevance of frame hypothesis in the methodology of teaching disciplines in general and in linguodidactics particularly. The authors consider the genesis of the concept "frame", identify modern scientific areas of frame study and demonstrate the use of frame in linguodidactics or lexicography, namely, in the entry of the frame dictionary.*

**Key words:** frame hypothesis, frame, types of frames, linguodidactics, frame dictionary, frame dictionary entry.

**М**ентальные модели, пропозициональные структуры, образы, концептуальные структуры, фреймы как способы представления знаний о мире оказываются востребованными в методике преподавания учебных дисциплин.

Известные ученые М. Минский, Ч. Филлмор, Т.А. ван Дейк, Н.Н. Болдырев и другие в своих работах предлагают строить знания о мире в виде фреймов. Сами работы в научной литературе получили название исследований «фреймовой гипотезы».

Существует множество определений фрейма. Остановимся на основополагающих для нашей статьи дефинициях. Согласно Ч. Филлмору, фрейм – это «система выбора язы-

ковых средств, связанных с понятиями «сцена», «падежная рамка и структура, отражающая языковое сознание говорящего», «система категорий, структурированных в соответствии с мотивирующим контекстом, набор понятий и одновременно категоризация опыта», «структура, способная объяснить связь между текстом и его пониманием» [Филлмор, 1988, с. 59]. М. Минский поясняет, что теория фреймов, или «фреймовая гипотеза», была предложена с целью объяснения скорости человеческого восприятия и мышления [Минский, 1988, с. 289]. Он трактует понятие «фрейм» как структуру данных для представления стереотипной ситуации и выделяет два уровня фрейма. Верхние уровни фрейма фиксированные и включают всегда истинные в предполагаемой ситуации вещи. Нижние уровни фрейма представлены множеством терминалов (слотов), которые заполняются конкретными данными, описывают предмет, задавая его специфические черты. В естественном языке терминалы служат для хранения вопросов, относящихся к ситуации. «Фрейм – это множество вопросов, которые следует задать в гипотетической ситуации» [Минский, 1978, с. 249]. Т.А. ван Дейк указывает, что «знание организовано в концептуальные системы», которые можно описывать в терминах фреймов» [Дейк, 1989, с. 16].

Анализируя работы отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к выводу, что можно выделить четыре основных научных направления изучения фрейма: лингвокогнитивное, психолингвистическое, методическое и лингводидактическое. Для тематики статьи представляется интересной и релевантной идея дальнейшей трансформации фрейма из когнитивной лингвистики и психологии в методику преподавания учебных дисциплин. Анализ научно-методической литературы по фреймовым опорам показывает, что фрейм востребован в преподавании таких предметов, как физика, математика, биология, химия, в которых он применяется как

когнитивная структура для представления знаний по различным учебным дисциплинам, организации учебной информации, а фреймовый подход к обучению – как средство интенсификации учебного процесса [Соколова, 2008].

Фреймовые структуры активно используются в методике преподавания иностранных языков. Теоретические основы «учебного фрейма» для обучения иностранным языкам были заложены отечественными учеными в 1980–1990-х годах. Исследованиями в данном направлении занимались: Ю.Н. Караулов, С.Д. Леонова, П.Б. Паршин, Г.А. Тюрина, Т.Б. Межова, А.Н. Баранов, И.А. Зимняя, О.В. Анциферова, А.Н. Латышева, И.В. Одинцова и другие ученые. Реализация фреймовой гипотезы в прикладном аспекте осуществлялась уже в 1980-х годах в виде фреймового представления языкового материала в учебных пособиях английского языка, например в учебнике *Headway* (авторы Джон и Лиз Соурз) [Латышева, 2004]. Результаты экспериментального обучения иностранному языку на материале микроэкономики позволили сделать вывод, что для студентов экономического профиля актуальными являются фреймы по следующим ситуациям: совместные и иностранные предприятия, выставки, ярмарки, аукционы; цены, условия поставки и платежа; страхование, банки, биржевая деятельность, налоги. При этом коэффициент понимания аутентичного текста составил от 90 до 100 % [Соколова, 2008]. Представляет интерес исследование Р.В. Гуриной и Е.Е. Соколовой, в котором для установления связи видо-временных форм английского глагола во фреймовой логико-смысловой схеме вычленились знания о времени и аспекте. В итоге экспериментально было подтверждено, что фреймовое представление грамматических категорий способствует лучшему усвоению грамматической темы. На целесообразность изучения и использования когнитивных конструктов в обучении коммуникативным навыкам и умениям указывает И.В. Одинцова.

«Поскольку процесс коммуникации не может быть адекватно описан без понимания когнитивных процессов, имеющих место в сознании участников общения при порождении и восприятии речи, становится очевидной необходимость изучения, помимо собственно лингвистических и релевантных внешних параметров коммуникации, их ментальных репрезентаций» [Одинцова, 2004, с. 29]. По мнению О.А. Литвинко, «учебный фрейм любого вида, моделирующий учебную ситуацию на материале дисциплины, позволяет эффективно формировать лексико-грамматические навыки речи учащихся, усваивать главную информацию темы, развивать навыки во всех видах речевой деятельности, а также значительно повышать мотивацию в обучении» [Литвинко, 1998, с. 144].

В лингводидактику в рамках методики обучения русскому языку как иностранному был введен новый терминологический аппарат. Из множества синонимических терминов Г.А. Тюрина выбирает термин «фрейм» (в понимании М. Минского), во-первых, как родовое понятие и, во-вторых, как наиболее подходящий термин для определения учебного фрейма на основе следующих свойств, которые представлены как идеи, заложенные во фрейм [Тюрина, 2000, с. 35–37].

1. «Идея организующего начала». С этой точки зрения фрейм – структура. Это не только средство представления знаний, но и средство их организации и структуризации. При этом «организующее» начало фреймов проявляется двояко. Во-первых, в том, что «входом» во фрейм служит зафиксированное в сознании обозначение – лексема, или устойчивое словосочетание (день рождения, школа, театр и т.п.). Во-вторых, представляя собой структуру, фрейм определяется не только набором терминалов (ячеек, слотов, узлов), но и отношениями между ними.

2. «Идея иерархии». Фрейм имеет «горизонтальную структуру», которая особенно проявляется во фреймах-

сценариях, описывающих знания с динамическим компонентом (фрейм «Путешествие на поезде», «Посещение буфета»). Элементы фрейма не могут быть перечислены в произвольном порядке, а должны описывать последовательность событий. Так, например, во фрейме «Посещение буфета» должны быть названы участники ситуации (буфетчица, посетители), их типичные действия, предметы, задействованные в ситуации, и т.п. Наряду с «горизонтальной» во фрейме присутствует «вертикальная» структура: ее ячейки могут заполняться другими фреймами, а сам он может заполнять ячейки более высокого в иерархии фрейма. Так, например, фрейм «Футбольный матч» входит в более широкий фрейм «Спорт», который является частью огромного фрейма «Занятия, увлечения человека».

3. «Идея стереотипа и ситуативные связи». Фрейм описывает некоторую стандартную, стереотипную конфигурацию знаний, такой их набор, с которым человеку чаще приходится иметь дело в повседневной практике. Г.А. Тюрина отмечает, что вхождение компонентов знаний в один стереотип предполагает и их ситуативную близость. Идея стереотипа предполагает культурную обусловленность фрейма, который характеризует, что в данной культуре характерно и типично, а что – нет. Например, фрейм «Ресторан» или «Визит к врачу» для жителя Москвы и жителя Нью-Йорка различны. По мнению ученых, «учебный фрейм» культурно обусловлен и национально ориентирован, так как это – конструкт невербального мышления о типичных фрагментах внеязыковой действительности в конкретном национальном сообществе (М. Минский, В.З. Демьянков, О.В. Анциферова, И.В. Одинцова).

4. «Идея знаний по умолчанию» (default knowledge). Согласно этой идее часть знаний, ассоциированных с фреймом, предполагается истиной по умолчанию. Другими словами, за отдельным словом-понятием высвечивается фрейм.

Кроме того, Г.А. Тюрина вводит понятие учебного «субфрейма», когда говорит о фрейме более низкого в иерархии порядка, «макрофрейма» – фрейма более высокого в иерархии порядка. Другими словами, в учебных целях стоит использовать часть фрейма или учебный субфрейм. Проведенные нами экспериментальные исследования иллюстрируют перспективу использования небольших по объему субфреймов как эффективные методические средства обучения.

Использование аппарата учебных фреймов позволяет по-новому структурировать фреймовую словарную статью в разработанном авторами статьи учебном фреймовом словаре. Во-первых, благодаря гибкой структуре, эта фреймовая статья может представлять различные ситуации полностью или фрагментально в зависимости от коммуникативных потребностей пользователя. Следовательно, и фреймовая статья может включать один или несколько субфреймов, которые соответствуют ситуациям. Например, в статье «Университет» такими ситуациями будут: посещение деканата (в деканате), практическое занятие (семинар, лекция), в библиотеке, в студенческой столовой и т.п. При этом обязательные признаки фрейма зафиксированы в упорядоченной структуре узлов или терминалов «участники ситуации и их типичные действия». Они, в свою очередь, конкретизируются факультативными признаками (смыслами) реализуемыми в системе слотов (названия институтов, кафедр, других структур, например, Красноярский государственный педагогический университет (далее по тексту – КГПУ). Сюда могут факультативно входить «международные связи КГПУ», «традиции университета» и т.д. Мы полагаем, что в целом объективация фрейма «КГПУ» связана с культурой региона и его реалиями.

Во-вторых, в мыслительном образе студента уже сформированы стереотип университета и связанные с ним ситуации. Непосредственно знакомясь с содержанием словарной статьи «КГПУ», студент использует языковой материал для

создания речевых высказываний о конкретном, а не об абстрактном университете. Именно фреймовая статья определяет ассоциативно-образное восприятие новой реалии – образа университета в Сибири. Таким образом, она разграничивает в сознании инофона мыслительный образ сформированного стереотипа «университет» и новую реалию.

В-третьих, межфреймовое взаимодействие осуществляется за счет общности факультативных признаков. Так, например, объективация слотов «факультеты», «учебные дисциплины», «специальности» и т.д. связана с общеузовской программой и общими требованиями к учебным дисциплинам. Следовательно, стереотипная ситуация репрезентируется обязательными и факультативными элементами фрейма. При этом такие факультативные элементы, как «лекция», «практическое занятие» «экзамен», «зачет», могут стать другими терминальными узлами, или субфреймами (см. Фреймовый словарь).

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о востребованности фрейма в методике преподавания различных учебных дисциплин, что доказано экспериментально.

### *Библиографический список*

1. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: сб. ст. М.: Прогресс, 1989. С. 16–17.
2. Латышева А.Н. Учебники русского языка и фреймовый подход к обучению инофонов // Мир русского слова. 2004. Вып. № 3. С. 6–11.
3. Литвинко О.А. Структурно-смысловая схема текста как методический прием в обучении студентов-иностранцев монологической речи (статья) // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика: межвуз. сб. СПб., 1998. С. 144–150.
4. Минский М. Остроумие и логика коллективного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. С. 281–302.

5. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М., 1978. С. 249–338.
6. Одинцова И.В. Некоторые аспекты организации коммуникативно-ориентированного обучения // Русский язык за рубежом. 2004. № 3. С. 29–39.
7. Соколова Е.Е. Фреймовая организация знаний при обучении английскому языку // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 96–104, 106.
8. Тюрина Г.А. Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 192 с.
9. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. 1988. Вып. № 23. М. С. 52–92.

**Т.Б. Исаева, А.П. Новолодская**

### **ПРИМЕНЕНИЕ НАГЛЯДНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*В статье рассматриваются понятие коллажирования и его особенности как визуальной методики. Выявлены преимущества использования приема коллажирования в процессе обучения устной речи на английском языке. Определены этапы технологии работы с коллажем и предоставлены характеристики этапов.*

**Ключевые слова:** *наглядные приемы обучения, коллажирование, английский язык, устная речь, монологическое высказывание.*

**T.B. Isayeva, A.P. Novolodskaya**

### **USE OF A VISUAL TECHNIQUE IN TEACHING ORAL SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE**

*The article describes the concept of collaging as a visual technique, and its features. The advantages of using collage technique in the process of teaching oral speech in English are considered. The stages of working with a collage technique and their characteristics are defined.*

**Key words:** *visual technique, collaging, English language, oral speech, monologue.*

Обучение является важным элементом в образовании. Учитель использует различные подходы, чтобы научить своих учеников и повысить их активность. С течением времени эти методы и техники изменяются, дорабатываются и вводятся в процесс образования, учителя апробируют их, чтобы сделать обучение эффективным. Наглядные приемы обучения пробуждают интерес учеников и помогают учителям легко объяснить материал. По определению У.Ч. Бартона, «наглядные приемы обучения – это те осязаемые объекты или образы, которые иницируют или стимулируют и поддерживают обучение» [Burton, 2013, с. 150].

Джеймс С. Киндер описывает наглядные приемы обучения как «любые устройства, которые могут быть использованы, чтобы сделать процесс обучения более реальным, точным и активным» [Kinder, 1959, с. 260]. Наглядные приемы обучения – это инструменты, которые помогают осветить проблему или материал урока более точными и понятными школьнику ресурсами. Например, изображения, модели, диаграммы, карты, видео, слайды, реальные объекты и т.д. В наши дни доступно множество наглядных приемов обучения, одним из подобных является методика коллажирования.

В настоящее время, время интерактивных и интернет-технологий, особый интерес представляет такая редко используемая методика, как коллажирование.

Это средство обучения первыми описали и исследовали немецкие методисты Б.-Д. Мюллер и М. Зикманн.

Коллаж – это наглядное вспомогательное средство обучения, методический прием, который предполагает последовательное наращивание лексического фонда какого-либо ключевого понятия.

В век информационных технологий можно по-разному создавать и использовать данную технику, более того, она не требует специальных навыков рисования. Позволяет учи-

телю и ученику не только раскрыть свои творческие способности, но и помочь в обучении.

Методика коллажирования – это способ, который помогает учителю разъяснять, устанавливать, координировать материал. Отличительной особенностью современного урока является то, что обучающийся сам способен выполнить определенные речевые действия для решения коммуникативно-познавательной задачи, а учитель выступает в роли координатора процесса, он может помочь и подсказать ученику. Данная методика позволяет реализовать это и делает обучение более активным, мотивирующим,ощряющим. Используя коллаж на уроке, учащиеся смогут достичь определенных результатов, например:

- развить связную речь, зрительную память, логическое мышление. Учащийся, как правило, забывает пройденный материал уже после урока. Корректное использование данной методики позволяет не только сохранить, но и воспроизвести нужную информацию;

- расширить словарный запас, то есть учитель может включить еще один дополнительный объект в коллаж и с использованием языковой догадки помочь ребятам разучить новое слово;

- формировать творческие способности и коммуникативные навыки, то есть нужно стараться включать в коллаж такие картинки, чтобы учащиеся проявили к ним интерес, тем самым призывая их к обсуждению;

- совершенствовать умение обрабатывать и подавать информацию в сжатом, лаконичном виде, то есть если на коллаже представлена какая-либо ситуация, учащиеся должны понять то, что изображено на коллаже и затем донести четко и точно эту информацию классу.

Развитие речи школьника среднего этапа обычно идет по нескольким направлениям: совершенствуются навыки устной речи, происходит обогащение словаря, по мере рас-

ширения запаса идет овладение более сложными грамматическими структурами и начинает развиваться грамотность [Гальскова, 2004]. В этот период подростки ищут самовыражения, у них появляется свое мнение и видение различных тем, поэтому учителю нужно направить их стремление в верное русло, чтобы они не превращались в пассивных учеников, а активно высказывались. Школьники относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника, поэтому актуальным вопросом для подростков является развитие монологической речи [Особенности и развитие...].

Монолог – это речь одного человека, который выражает свои мысли и чувства в конкретной ситуации и приходит к определенному заключению. Очень важно, чтобы речь была связной, логичной и без продолжительных пауз. Школьники должны, как правило, выразить свои мысли, чувства и отношение по какой-либо теме с использованием лексики и грамматических структур. Речь учеников должна быть мотивированной, ситуационной и адресованной кому-то.

Монологическая речь используется с разной коммуникативной целью: для сообщения информации, воздействия на слушателей путем убеждения, побуждения к действию или его предотвращения. «При определении видов монологической речи в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание), степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь). Основные разновидности подготовленного монолога – лекция, выступление, сообщение, как правило, готовятся предварительно» [Арчегова, 2015, с. 167].

Неподготовленная устная речь характеризуется спонтанностью. Неподготовленное устное высказывание фор-

мируется постепенно, по мере осознания того, что сказано, что следует сказать далее, что надо повторить, уточнить. Говорящий постоянно следит за тем, чтобы его речь была логична и связна, выбирает соответствующие слова для адекватного выражения своей мысли. При обучении устной речи необходимо развивать познавательные способности. «Языковую компетенцию чаще всего раскрывают как совокупность конкретных умений, необходимых нам для речевых контактов и овладения языком как учебной дисциплиной» [Арчегова, 2015, с. 429].

Использование коллажей значительно упрощает процесс развития связной речи, а также формирование неподготовленной речи.

В процессе подготовки монологической речи через методику коллажирования можно выделить три этапа.

#### 1. Ориентировочный этап.

На ориентировочном этапе происходит предварительная ориентация учащихся в будущей деятельности. Проводится активизация имеющихся знаний и опыта, производится так называемое «введение в тему». Оно заключается в знакомстве со всем блоком-коллажем. Затем происходят определение темы и подача главной информации.

#### 2. Аналитический этап.

Основной этап, на котором производится тренировка и закрепление полученной информации.

Содержание этапа:

- повторение за учителем названий понятий;
- вопросно-ответные упражнения с опорой на лексику коллажа;
- учитель строит собственное связное высказывание по теме «Коллаж», подчеркивая отношения между разными частями;
- вопросно-ответные упражнения, закрепляющие связь наглядного изображения и обозначаемого им понятия.

Задания и упражнения данного этапа направлены на достижение понимания материала блока, закрепление лингвистической информации. На этапе аналитического изучения учащиеся с помощью различных заданий и упражнений постепенно выходят на монологическую речь.

### 3. Синтетический этап.

На синтетическом этапе происходит заключительное обобщение изученного материала. Это занятие является контрольным, на нем ученики должны закрепить полученные знания и воспроизвести их в описании картинок.

Содержание данного этапа:

- повтор лексических единиц;
- сокращение количества вербальных опор (надписей, дефиниций и т.д.);
- учащиеся строят свой рассказ без опоры на коллаж.

По окончании работы на данном этапе учащийся должен обладать знаниями, умениями и навыками построения логического самостоятельного монологического высказывания.

В настоящее время преподаватели используют новейшие образовательные технологии, которые продвигаются в школах и университетах. Через наглядное обучение, а именно методику коллажирования, можно поощрять учащихся мыслить креативно, это будет способствовать усвоению и быстрой подготовке материала. Таким образом, наглядное обучение будет не только способствовать пониманию студентами различной информации, но и проложит путь к целостному росту, который будет проходить в форме улучшения концентрации и творчества.

### *Библиографический список*

1. Арчегова С.З. Обучение устной речи на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 1.
2. Гальскова Н.Д., Никитенко Н.З. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.

3. Особенности и развитие речевой деятельности у подростков [Электронный ресурс]. URL: [https://studwood.ru/1781803/psihologiya/osobennosti\\_razvitie\\_rechevoy\\_deyatelnosti\\_podroستkov](https://studwood.ru/1781803/psihologiya/osobennosti_razvitie_rechevoy_deyatelnosti_podroستkov) (дата обращения: 09.11.2017).
4. Burton W.C. Burton's Legal Thesaurus 5<sup>th</sup> edition. New York, McGraw-Hill Education, 2013. 1136 p.
5. Kinder J.S. Audio-visual materials and techniques. New York, American Book Co., 1959. P. 624.

**Т.Б. Исаева, В.М. Пашин**

### **АКАДЕМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕБАТЫ» В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

*В статье рассматривается актуальность использования академической технологии «Дебаты» в фокусе новых требований для подхода к процессу знакомства с иноязычной культурой и вхождения в иноязычное общество, в том числе описывается важность этой технологии в становлении не только биполикультурной языковой личности, но и ответственного гражданина, который способен использовать полученные навыки в общественных, межличностных и социальных отношениях.*

**Ключевые слова:** *дебаты, современное образование, критическое мышление, отстаивание позиции, убеждение, образовательная технология, иноязычное общение.*

**T.B. Isayeva, V.M. Pashyn**

### **THE ACADEMIC TECHNOLOGY OF “DEBATES” WITHIN THE PARADIGM OF THE MODERN APPROACH TO THE PROCESS OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION**

*The article discusses the relevance of the use of academic technology “Debate” in the focus of new requirements for the approach to the process of acquaintance with foreign language culture and entering into foreign language communication. In particular, it describes the importance of this technology in the formation of not only bi-multicultural linguistic personality, but also a responsible citizen who is able to use the skills in public, interpersonal and social relations.*

**Key words:** *debates, modern education, critical thinking, holding grounds, persuading, educational technology, foreign language communication.*

Снедавнего времени под влиянием изменений в сфере образования, которые вызваны сдвигами экономических, политических и государственных отношений, был сформулирован новый подход к целостному процессу обучения в Российской Федерации. Этот подход также повлиял на методику преподавания иностранного языка в школе и звучит он следующим образом: «От образования на всю жизнь, к образованию через всю жизнь». Ведущее место в этой парадигме, несомненно, отходит общеобразовательным учреждениям. Их роль на этапе формирования не только знаниевого компонента, но и метапредметных навыков, как никогда, велика.

Природа знаний и процесс накопления информации сегодня сильно отличается от того, что, например, было десятилетия назад, не говоря уже о столетиях назад, когда сегодняшняя классно-урочная система начинала принимать свои очертания. Количество собранной информации и скорость изменений в мире сильно увеличились. Из-за этих факторов образовательные модели должны измениться, чтобы успеть за трансформациями.

Нынешнее поколение школьников сталкивается с требованием периодически выполнять проектную и другую деятельность, где применяются такие универсальные учебные действия, как: командная работа, методология поиска и отсеивания информации по теме, сортировка различных мнений, критическое восприятие фоновых информационных явлений, тренировка ораторских навыков для успешной презентации продукта [Гузеев, 2001].

Очевидно, что данная технология «Дебаты» отлично впишется в структуру обучения. Не так важно, в каком формате использовать образовательные возможности игр [Турик, 2012].

1. В урочное время как форма работы с учебным материалом.

2. Как самостоятельный предмет изучения на базе спецкурса или факультатива.

3. Как формат внеучебной деятельности на базе кружков или клубов.

Причина этому лежит в том, что во всех трех формах решаются одни и те же методические задачи:

- обучающие – способствуют усвоению, актуализации полученных в процессе изучения предмета знаний и овладению новыми умениями и навыками, в том числе и метапредметными [Левитес, 1998];

- развивающие – позволяют оттачивать интеллектуальные, лингвистические качества и творческие способности. Дебаты делают акцент на улучшении логического и критического мышлений. Дают возможность преобразовывать системное видение проблемы, осознавать наличие взаимосвязей между событиями и явлениями с различной точки зрения;

- воспитательные задачи направлены на формирование культуры состязательного процесса, принятие нескольких подходов к решению вопроса или проблемы;

- коммуникативные задачи ставят во главу угла осуществление межличностного общения [Гейхман, 2003].

Очень важный момент состоит в том, что обучение происходит в процессе совместного сотрудничества команды и учителя-тьютора. В этом смысле учитель выступает не только судьей в процессе проведения мероприятия, но и непосредственным ментором, помогающим разрешить определенные недопонимания и устанавливающим стойкое ощущение диалога.

Если же требуется более глубокое рассмотрение вопроса, то адекватным решением будет привлечь экспертов – общественных деятелей, профессионалов, представителей власти. Именно коммуникативная составляющая играет важнейшую роль в развитии биполикультурной языковой личности.

Очевидно, что данная технология превосходно войдет в состав обучения 9, 10 и 11 классов как средство контроля и целостного развития в сфере иноязычного общения. Тем не менее чем раньше начнется практика применения этой академической технологии, тем скорее обучающийся будет знать, как производить исследования в разных областях и, конечно же, будет иметь обширные знания в том, как адекватно и убедительно представлять свои доводы. Хотя нужно иметь в виду возрастные особенности, чтобы не получить обратный результат.

Более того, участник дебатов будет знать, как защищать свою презентацию от атак эрудированных оппонентов через критическое мышление и критическое восприятие аргументации [Many sides..., 2006]. Не стоит и говорить об умении делать это на иностранном языке, так как это открывает новые личностные и профессиональные горизонты.

Разновидность тем и возможных вопросов открывает невероятные возможности для погружения в коммуникативный аспект урока [Ibidem]. Однако могут проявиться трудности в понимании смысловой составляющей высказываний, так как существуют определенные проблемы в фонетической и фонематической составляющих иноязычного общения среди старшеклассников. Более того, как показывает практика, дефициты лежат именно в плоскости общения и выражается это тем, что ученики сталкиваются с проблемой адекватного решения коммуникативной задачи на родном языке, не говоря уже об иностранном. Тем самым доказывается тот факт, что технология «Дебаты», как никогда, лучше подходит к поэтапному становлению языковой личности.

Соответственно, если использовать эту технологию как форму организации обучения и применить возможные инструменты, представленные в ней, то она будет прекрасно выполнять функции текущего или промежуточного контро-

ля после прохождения темы или модуля, так как очевидно, что обучающимся придется использовать пройденную лексику в иноязычном общении для того, чтобы учитель мог оценить уровень усвоенного материала. Также можно дать установку на использование грамматических конструкций при подготовке репродуктивно-продуктивного высказывания. Кроме того, для кумулятивного эффекта обязательно внедрение речевых клише. Их список может варьироваться:

|  |  |
|--|--|
| Приветствия на этапе начала мероприятия:           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I welcome every one of you and wish you luck in such a difficult task.</li> <li>2. I salute my opponents and want to see their brilliant arguing.</li> <li>3. Hello to my honorable opponents and let us begin our dispute!</li> </ol> |
| Выражения на стадии озвучивания первичной позиции: | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Let us share our opinion regarding the matter.</li> <li>2. I want to give you a hint about our position.</li> <li>3. Shall we begin our conversation by saying...</li> </ol>   |
| Высказывания при контраргументации:                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I believe that is not particularly true.</li> <li>2. Your point is good but I wanted to clarify something...</li> <li>3. You see, you have to prove one thing for me...</li> </ol>   |
| Речевые выражения при оглашении финальной позиции: | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. To sum up...</li> <li>2. To conclude our discussion...</li> <li>3. That being said...</li> </ol>   |

Актуальность определяется тем, что модернизация российского образования подразумевает широкое применение активных и интерактивных методов обучения и воспитания в образовательной практике, реально отражающих социально-экономические и политические процессы общественной жизни, вводящих молодых людей в систему гуманистических ценностей и приоритетных качеств, таких как: самостоятельный выбор, критичность мышления, уважение к другим представителям иноязычной культуры, достоинство, единство, дисциплина [Турик, 2012]. Углубляясь в тех-

нологию «Дебаты» через образовательную программу, обучающиеся овладевают умениями общаться, договариваться, принимать точку зрения другого человека, находить компромиссные решения и, конечно же, становиться лидерами. Технология расширяет возможности иноязычного общения, усиливая исследовательский потенциал каждого ученика.

Она просто необходима в формировании современного человека и является атрибутом демократического общества, так как дебаты проявляются в различных аспектах повседневной жизни.

1. В учебной деятельности для расширения сферы познавательных интересов.

2. В научной деятельности для развития навыков работы с большим массивом данных и умением анализировать литературу.

3. В политической жизни для разрешения конфликтов и обоснования своей позиции.

4. В средствах массовой информации для отработки навыков устной и письменной речи.

Таким образом, очевидно, что эта технология является неотъемлемой частью образовательного процесса в парадигме модернизации образования. И станет одним из основных инструментов для вхождения в коммуникативный аспект иноязычного общения на уроках иностранного языка.

#### ***Библиографический список***

1. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (Общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2003. 426 с.
2. Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Классный руководитель. 2001. № 8. С 15–30.
3. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Институт практической психологии, 1998. 288 с.

4. Турик Л.А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 186 с. (Педагогическое образование).
5. Many sides: debate across the curriculum / Alfred Snider & Maxwell Schnurer. Rev. ed. 2006. 320 p.

**Н.Н. Казыдуб**

## **ПРОБЛЕМА НАВИГАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

*Статья посвящена проблеме когнитивного и лингвистического сопровождения индивидуума в межкультурной коммуникации. Сложный характер поликультурной среды требует разработки навигационных систем, включающих языковую личность в пространство взаимодействия культурных и языковых кодов. В статье обосновывается трансфер понятия навигации в область управления культурными и языковыми различиями и эксплицируется ориентирующий потенциал интерпретативных схем как инструментов обучения языковой личности навигации в сложных коммуникативных средах.*

**Ключевые слова:** интерпретационные схемы, коадаптация, когнитивный опыт, культурно-языковые контакты, мягкая сборка, навигация, ориентирующее взаимодействие, поликодовая реальность, трансфер знания, языковая личность.

**N.N. Kazydub**

## **NAVIGATION ISSUE OF LINGUISTIC PERSONALITIES IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

*The article is devoted to the problem of cognitive and linguistic support of an individual in intercultural communication. The complex nature of the multicultural environment requires the development of navigation systems that include the linguistic personality in the space of interaction of cultural and linguistic codes. The article substantiates the transfer of the concept of navigation in the field of management of cultural and linguistic differences and explicates the orienting potential of interpretative schemes as tools for teaching the linguistic personality of navigation in complex communicative environments.*

**Key words:** interpretation schemes, coadaptation, cognitive experience, cultural and language contacts, soft resource collection, navigation, orientation, multiple codes reality, knowledge transfer, linguistic personality.

**В**ысокий уровень и широкий диапазон культурно-языковых контактов в современном мире преобразовывают коммуникативную среду посредством включения в ее содержание разнообразных культурных и языковых кодов. Как следствие, возникает проблема обеспечения безопасного и комфортного пребывания языковой личности в социальном пространстве, которое конституируется и конструируется событием двух и / или более культур. В этом контексте становится востребованной разработка методологического и методического инструментария, ориентирующего языковую личность в поликодовой культурной и языковой реальности.

В данной статье заявленная проблема рассматривается в рамках трансфера понятия **навигации** в методологическое обеспечение межкультурной коммуникации на основе допущения аналогии между передвижениями индивидуума в географической и социальной средах. Обоснованием служит лексикографическое описание навигации. Ср.:

**Navigation:** 1) the movement of a ship or an aircraft along a planned path;

2) the skill of choosing a path so that a ship, plane or car can go in a particular direction, especially by using maps or instruments;

3) a way to find a path through a difficult place or deal effectively with a complicated situation [MED, 2007, p. 996].

**Навигация:** 1) движение корабля или самолета по запланированному маршруту;

2) умение выбирать маршрут таким образом, чтобы корабль, самолет или автомобиль могли двигаться в соответствующем направлении, особенно с использованием дорожных карт или навигационных приборов (инструментов);

3) способ обнаружения выхода из труднодоступной местности или эффективного решения сложной проблемы (задачи) (перевод наш. – *Н.К.*).

Проблемное пространство навигационного сопровождения языковой личности в условиях поликультурной среды включает ряд исследовательских форматов, содержанием которых являются различные аспекты межкультурной и межъязыковой коммуникации.

На уровне когниции навигация может рассматриваться как когнитивное освоение пространства, порождаемого ориентирующими взаимодействиями языковых личностей, аффилированных с различными национальными культурами. Соответственно, можно предположить, что поликультурное окружение содержит в себе риск развития когнитивного диссонанса, обусловленного одновременной реализацией ряда культурных тем.

Задача преодоления такого диссонанса решается в плоскости: а) изучения характера транскультурного переживания базовых концептов; б) разработки навигационных указателей – интерпретационных схем, раскрывающих когнитивное содержание языковых знаков; в) коадаптивной деятельности участников межкультурной коммуникации.

Опыт переживания базовых концептов в координатах иноязычной среды получил методологическое описание в [Kreuzer, Mühlbacher, von Wallpach, 2018]. На основе исследования автобиографических феноменологических интервью иммигрантов были выявлены три формата переживания концепта *home* / (родной) дом в новых (инокультурных) контекстах. Первый формат отражает ностальгическое переживание концептов и сценариев родной культуры. Образ дома ассоциируется, соответственно, с родной культурой, что проявляется в стремлении сохранять оригинальные артефакты, символы и традиции. Содержание второго формата можно определить как взаимодействие старого и нового когнитивного опыта в процессе освоения инокультурного и иноязычного наследия. Такое переживание обогащает языковую лич-

ность и значительно расширяет границы ее когнитивного горизонта. Третий формат характерен для индивидуумов, ориентированных на сохранение эмоционального баланса между своим внутренним миром и иноязычной культурной средой. В данном случае переживание концепта home / (родной) дом не является географически детерминированным. Это – внутреннее состояние, которое открывает возможности для личностного развития [Kreuzer, Mühlbacher, von Wallpach, 2018, p. 337]. Со-бытие различных форматов переживания поликультурной среды вводит в поле зрения исследователей проблему конструирования навигационных систем с учетом когнитивных стилей языковых личностей, участвующих в межкультурной коммуникации. Вместе с тем нельзя не отметить, что все обозначенные выше форматы переживания транскультурных концептов содержат элемент преобразования когнитивной сферы языковой личности как необходимого условия ее успешной адаптации в поликультурной среде. Преобразования затрагивают разные уровни: когнитивный, семантический и прагматический.

Сопряжение культурных и языковых кодов в межкультурном и межъязыковом взаимодействии порождает сложные среды. Пребывание и перемещение в такой среде требует значительных усилий личности в плане преодоления когнитивной и языковой асимметрии, равно как и межкультурной лакунарности. В этом контексте следует рассматривать проблему обеспечения языковой личности ресурсами и инструментами, органично включающими новый культурный опыт в базовые когнитивные структуры. В этом случае передвижение языковой личности в поликультурной среде осуществляется по принципу навигации в соответствующей системе координат. Разработка навигационных указателей становится необходимым условием организации поликодового коммуникативного пространства. Актуальным

является расширение содержания навигационного сопровождения, а именно дополнение вербального (лингвистического) ориентирования когнитивными и прагматическими компонентами. Речь идет о трансфере специального знания в области когнитивного переживания и прагматической интерпретации поликодовой реальности.

Операциональными инструментами, управляющими навигацией языковой личности в поликультурной среде, могут стать **интерпретационные схемы**, содержание которых включает векторы интерпретации иноязычной реальности посредством экспликации прототипических эффектов культурных концептов. Приведем пример интерпретационной схемы культурного концепта **ACHIEVEMENT (ДОСТИЖЕНИЕ)**:

success,  
    successfulness  
        progress,  
            advance,  
                good fortune,  
                    prosperity,  
                        trophy,  
                            medal,  
                                prize,  
                                    profit.

Кластер смыслов, входящих в концептуальную структуру **ACHIEVEMENT (ДОСТИЖЕНИЕ)**, раскрывает культуроспецифическое содержание этого концепта и моделирует диапазон его переживания и интерпретации. Следовательно, освоение культурного сценария **ACHIEVEMENT (ДОСТИЖЕНИЕ)** в условиях трансфера личности в англоязычную среду предполагает интериоризацию (включение в когнитивную сферу) совокупности прототипических эффектов, порождаемых своеобразием культурных кодов.

Ориентирующий потенциал интерпретативных схем конструируется посредством исчисления опорных концептов и их мягкой сборки с учетом когнитивного опыта участников межкультурной коммуникации и параметрических характеристик социального пространства. Интерпретативные схемы очерчивают круг возможных интерпретаций и тем самым встраивают языковую личность в систему координат, управляющих процессами ориентирующего взаимодействия в поликодовых средах. Компонентное содержание интерпретационных схем вербализуется языковыми единицами, имеющими статус ключевых слов культуры в силу их заряженности наиболее значимыми культурными смыслами.

Подчеркнем, что ориентирующее взаимодействие осуществляется языковыми личностями, обладающими различным набором когнитивных и прагматических пресуппозиций, что обосновывает необходимость их коадаптации в режиме поиска ментальных образов и языковых дескрипций, конгруэнтных культурным кодам собеседников. Коадаптивные процессы запускаются при совпадении интенциональностей, моделирующих коммуникативное пространство в соответствии с принципами кооперации и солидарности. Коадаптация представляет собой сложный процесс, включающий целый ряд взаимообусловленных преобразований, встроенных в вектор достижения взаимопонимания как необходимого условия навигации в поликультурной реальности [Казыдуб, 2018а]. Это согласование культурных идентичностей [Казыдуб, 2018б], моделей языковой категоризации и концептуализации [Казыдуб, 2014], прагматических интерпретаций и коммуникативных стилей. Коадаптация обязательно предполагает готовность языковой личности переключать дискурсивные регистры в ситуациях коммуникативного напряжения.

Коадаптивные усилия языковых личностей – участников межкультурной коммуникации способны преобразовы-

вать коммуникативную среду посредством расширения области разделяемого (симметричного) знания, что значительно повышает эффективность навигационных решений. Такое знание приобретается либо опытным путем, либо посредством целенаправленного обучения. Грамотное оформление и размещение навигационных указателей, с одной стороны, и умение извлекать из культурных и языковых знаков навигационную информацию – с другой, обеспечивают достижение пункта назначения и / или решение коммуникативной задачи наиболее оптимальным путем. Тем самым обосновывается необходимость изучения ориентирующего потенциала культурных форм и языковых знаков, равно как и способов мягкой сборки навигационных систем для поликодовых коммуникативных сред. С этой позиции представляется правомерным включение навигации как системы культурных ориентаций, моделирующих поведение языковой личности в поликодовой среде, в методологический инструментарий обучения иностранным языкам.

### *Библиографический список*

1. Казыдуб Н.Н. Коадаптация языковых личностей в межкультурной коммуникации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018а. № 4 (46). С. 145–154.
2. Казыдуб Н.Н. Когнитивные основы ко-адаптации моделей народной языковой категоризации // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 1 (26). С. 151–157.
3. Казыдуб Н.Н. Язык и культурная идентичность: аксиологический аспект // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык: международный информационно-аналитический журнал. 2018б. Вып. 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/100000/lang-identity> (дата обращения: 17.11.18).

4. Kreuzer M., Mühlbacher H., von Wallpach S. Home in the re-making: Immigrants« transcultural experiencing of home // Journal of Business Research. 2018. Vol. 91. P. 334–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.047>
5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (MED) / editor-in chief M. Rundell. 2nd ed. Macmillan, 2007. 1748 p.

**И.Е. Кламер**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ДРАМАТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ В 4-м КЛАССЕ**

*Статья посвящена проблеме обучения лексике в 4-м классе с использованием приема драматизации. Выявлено, что обучающиеся начальной школы изучают иностранные языки посредством наблюдения и подражания. Описываются методическая сторона приема драматизации, а также ее виды.*

**Ключевые слова:** драматизация, прием, лексико-грамматический навык, этапы обучения лексике, текст, инсценирование, игра.

**I.E. Klammer**

### **TEACHING VOCABULARY TO THE PRIMARY STUDENTS WITH THE USE OF DRAMA**

*The current research is devoted to a problem of teaching vocabulary to primary students with the use of drama. It is scientifically justified that young learners learn foreign languages through watching, observation and imitation. It is shown that drama is the solution of teaching vocabulary to the primary students.*

**Key words:** dramatization, method, vocabulary and grammatical skills, text, performance, game.

**О**бращение к эмоционально-чувственной сфере сознания, так же как к рациональной, является одной из задач начальной школы. Такое обращение значительно представляется важным на фоне информационных перегрузок современного мира. На сегодняшний день давление потоков информации в основном приходится на левое, логическое, полуша-

рие, в то время как правое, эмоциональное, полушарие практически не участвует в процессе обучения [Денисова, 2016].

Психологи уверены, что то, что вызывает эмоциональное сопереживание, осмыслиется и запоминается лучше, чем индифферентное. В связи с этим преподавателю иностранного языка необходимо задействовать эмоциональную сферу, обеспечивая благоприятную атмосферу в процессе учебной деятельности. Возможности нетрадиционных приемов обучения в этом случае неоспоримы, их использование способствует подключению эмоциональной сферы сознания как одного из резервов развития творческих способностей личности к процессу формирования языковых компетенций. В дополнение к этому использование приема драматизации является целесообразным и эффективным, так как процесс освоения содержания имеет деятельностный характер, ориентируется на результат обучения. В то время как обращение к аутентичным материалам, характеризующимся лингвокультурологической направленностью, как к одному из источников сценариев, несомненно, будет способствовать формированию социокультурной компетенции обучающихся на этапе начального образования [Комарова, 2017].

Важность адекватного уровня сформированности лексико-грамматических навыков в процессе обучения иностранному языку не вызывает сомнений, ведь именно эти навыки применяются при осуществлении каждого из четырех (рецептивных и продуктивных) видов речевой деятельности, таких как аудирование и чтение, говорение и письмо, что и определяет важное место лексики на каждом уроке иностранного языка. Соответственно, формирование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя [Никифорова, 2015].

Стоит отметить, что лексика является предметом изучения различных лингвистических наук: лексикологии, се-

масиологии и ономасиологии, прямо или косвенно отражая действительность, реагируя на изменения в общественной, материальной и культурной жизни народа, постоянно пополняясь новыми словами для обозначения новых предметов, явлений, процессов, понятий [Мальцева, 2016].

Несомненно, в основе работы над формированием лексических навыков лежат определенные закономерности и принципы, соблюдение которых – необходимое условие эффективности процесса обучения. К дидактическим принципам относят: наглядность, активность, прочность, системность, сознательность, научность, учет возрастных особенностей. Говоря о методических принципах, можно выделить следующие: коммуникативная направленность обучения, ситуативность, коллективное взаимодействие, жизненная ориентация обучения, соответствие заданий речемыслительной деятельности и филологизации обучения. Кроме того, в процессе работы над лексикой лежат частные методические принципы, такие как поэтапность формирования навыка, адекватность упражнений формируемому действию, взаимодействие упражнений по формированию лексической, грамматической и фонетической сторон речи, учета взаимодействия устно-речевых форм отработки лексики с развитием чтения и письма, взаимодействие всех видов речевой деятельности [Денисова, 2016].

Прежде всего, обратимся к основным этапам работы над лексикой:

I – этап введения, семантизации нового слова и первичного его воспроизведения;

II – ситуативный – этап тренировки и создания прочных речевых связей в заданных пределах в однотипных речевых ситуациях;

III – варьирующий ситуативный этап – этап создания динамичных лексических речевых связей, то есть знакомых

лексических элементов в различных контекстах в определенных пределах [Мальцева, 2016].

Исходя из вышесказанного, прием драматизации – удачное решение во время всех этапов работы над лексикой. На этапе введения нового лексического материала учитель может использовать вышеописанный прием для более яркой презентации незнакомого вокабуляра. На последующих этапах обучающиеся прибегают к драматизации для варьирования и закрепления уже изученных лексических конструкций. Доказано, что при обращении к эмоционально-волевой сфере запоминание будет происходить более эффективно, так как данный прием ярко демонстрирует соединение вышеперечисленных методических принципов.

Возвращаясь к приему драматизации, прежде всего, необходимо определить сущность данного понятия. Следует отметить, что слово «драматизация» является производным от драмы. В современной литературе существуют следующие определения данного термина:

1) драма – это тип литературных произведений, представленных в диалогической форме с отсутствием авторской речи и направленных для исполнения на сцене;

2) драма – это литературно-театральное произведение серьезного, но не героического содержания [Белянко, 2017].

С 1990-х гг. и до настоящего времени драматизация и инсценирование используются как дидактические методы, однако их специфика интерпретируется по-разному. Инсценирование – методическое средство, задачи образной конкретизации и образного обобщения; один из самых эффективных видов работы, синтезирующий развитие и закрепление целого комплекса навыков зрителя и читателя. Инсценирование также может рассматриваться как технология драматического творчества или ученический проект, подготавливающий школьников к сознательному чте-

нию, а впоследствии овладению новой лексикой. Следует заметить, что инсценирование активизирует работу воображения, развивает восприятие, сотворчество читателя, конкретизирует литературные образы, что способствует лучшему усвоению лексического материала в начальной школе [Денисова, 2016].

Во время инсценировки обучающиеся самостоятельно получают знания, осваивая игровые способы деятельности. Несомненно, игра родственна учебной деятельности, так как она формирует новые знания и умения, а также закрепляет новые качества уже приобретенных знаний. Инсценирование не только помогает при обучении лексике, оно предполагает умения соотносить и понимать художественный язык, содержательные и структурные компоненты произведения [Мальцева, 2016].

Из этого следует, что прием драматизации можно использовать не только при обучении лексике, но и при анализе текста произведения для более глубокого осмысления прочитанного.

Таким образом, под драматизацией понимаются:

- совокупность методических приемов;
- переработка текста;
- постановка на сцене [Никифорова, 2015].

Говоря о приемах драматизации в методическом аспекте нужно отметить, что существуют различные формы. Согласно Белянко, выделяются следующие приемы драматизации:

- чтение по ролям, где интонация является ключевой;
- чтение по ролям с использованием поз, жестов, интонации, мимики героев;
- постановка миниатюр;
- драматические импровизации;
- драматические интерпретации с декорациями и костюмами [Белянко, 2017].

В связи с этим можно сделать вывод, что прием драматизации является эффективным средством не только при обучении лексике, но и при работе с текстом. Следует отметить, что применение драматизации или инсценировки релевантно на всех этапах при работе с лексикой в начальной школе. Эффективность данного приема неоспорима в связи с задействованием психоэмоциональных каналов обучающихся, что способствует более легкому запоминанию и закреплению нового лексического материала.

Таким образом, процесс обучения иностранному языку при помощи приема драматизации способствует социальному, эмоциональному, интеллектуальному и лингвистическому становлению личности обучающегося начальной школы. Кроме этого, драматизация выступает в качестве мотивации для учителя, который должен учитывать интересы и потребности младших школьников. При помощи данного методического приема осуществляется личностно ориентированный подход, вследствие чего каждый ученик развивается в иностранном языке в соответствии со своими способностями.

### *Библиографический список*

1. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку // Педагогика и методика преподавания. 2017. № 6. С. 22–28.
2. Денисова Л.Г. Использование приема драматизации при обучении устной речи // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 32–34.
3. Комарова А.С. Прием драматизации на уроках в начальной школе // Инновационная наука. 2017. № 1–1. С. 180–182.
4. Мальцева Е.О. Элементы драматизации как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников // Молодой ученый. 2016. № 13.3. С. 58–60.
5. Никифорова Е.Б. Нетрадиционные подходы к развивающей и оздоровительной организации современного урока // Английский язык в школе. 2015. № 4. С. 12–15.

С.В. Клесова

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И СТЕРЕОТИПНОЕ МЫШЛЕНИЕ

*В статье рассмотрены современные подходы в области преподавания иностранных языков и опасность формирования стереотипного мышления у учащихся, его негативное влияние на них, а также положительные стороны стандартов, клише, штампов, их социокультурная, морально-этическая, адаптивная функции. Подчеркивается необходимость учета данной проблематики в преподавательской деятельности.*

**Ключевые слова:** иноязычное образование, современные подходы, аксиологическое мышление, диалог культур, стереотипы и стереотипное мышление.

S.V. Klesova

## MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND STEREOTYPED THINKING

*The article deals with modern approaches to teaching foreign languages and the danger of forming stereotyped thinking among students, its negative impact on them, as well as the positive aspects of standards, clichés, their socio-cultural, moral and ethical, adaptive functions. The need to take this issue into account in teaching activities is emphasized.*

**Key words:** foreign language education, modern approaches, axiological thinking, dialogue of cultures, stereotypes and stereotyped thinking.

Говоря о современных подходах в области преподавания иностранных языков, таких как культурологический подход, социокультурный, аксиологический и другие, невозможно не обозначить когнитивную и аксиологическую функции как самого предмета «иностранного языка», так и того содержания, которое средствами иностранного языка может быть выражено. Вкупе применение современных подходов выводит преподавание иностранного языка на новый качественный уровень.

Главной целью такого образовательного процесса становится личность обучаемого, способная к саморазвитию, самосовершенствованию и самообразованию. Личность, наделенная всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками, обладающая необходимым набором компетенций в сфере овладения иностранным языком и иноязычной культурой. Языковая и культурная личность, способная в достаточно широком диапазоне возможностей находить решения, сопряженные с данной целью, задачами.

О сути аксиологического уровня понимания культуры с точки зрения иноязычного образования вполне определенно высказался Е.И. Пассов, говоря о духовном самосовершенствовании учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной. Е.И. Пассов обозначил этот уровень как третий, самый высокий уровень постижения системы ценностных нормативов другого народа – уровень личностного смысла (аксиологическое или ценностное значение знаний) [Пассов и др., 2001]. Он же предложил иноязычную культуру считать первостепенным содержанием иноязычного образования [Пассов, 2001; Мир знаний...].

По сути, в центре аксиологического подхода лежит формирование особого аксиологического мышления. Основой этого мышления в рамках иноязычного образования должны стать самые разные ценности гуманитарного свойства, рассмотренные и приобретенные не в рамках одной какой-либо культуры (родной или иноязычной), а при их взаимодействии.

Аксиологический подход тесно связан с культурологическим и социокультурным подходами. Важно также помнить, что и сам язык является ценностью, а овладение им может стать стойким личностным ориентиром.

Однако окружающая нас действительность, да и сам процесс познания и присвоения культурных норм на прак-

тике тесно связаны с совершенно другим типом мышления, а именно со стандартным, стереотипным мышлением, или даже с клиповым мышлением, с предрассудками, предубеждениями и т.п.

Следует, по-видимому, рассмотреть некоторые аспекты взаимодействия аксиологического подхода, диалоговой культуры и стереотипного мышления.

Стереотипное мышление, как свойство ума, находит отражение и в речемыслительных процессах, и в продуктах речемыслительной деятельности. Это делает его универсальным способом восприятия и отражения окружающей человека действительности. Стереотипы имеют двойственную природу: с одной стороны, отражают некую реальность, с другой – делают это в значительной степени односторонне. Кроме того, стереотипы, раз закрепившись в сознании, оказываются довольно жизнеспособны. Стереотип, как некая квинтэссенция большого объема представлений о ком-то или о чем-то, пользуясь своей лаконичностью, легко передается из уст в уста и, кроме того, может пережить собственно ту реальность, которую он отражает, исказив ее до неузнаваемости [Леонтьев, 2000].

Стереотипы имеют и психологическую природу как свойство человека упрощать, когда речь идет, например, о научной картине мира, и тогда мы их называем вульгаризмами, и когда речь идет о свойствах человеческой памяти, сжимать полученную информацию, форматируя ее до тех объемов, которые памяти легче всего будет сохранить.

Безусловно, преподаватель отвечает за качество предлагаемой им информации и за качество ее усвоения, но это не избавляет обучаемого ни от стереотипного мышления своего собственного, ни от тех стереотипов, которые окружают его в процессе овладения иностранным языком и иноязычной культурой.

В языковом плане такими стереотипами мышления можно назвать типичные языковые ошибки учащихся. В социокультурном – поведенческие и речевые ошибки взаимодействия в том или ином социуме. В культурологическом плане – самые разнообразные искажения культурной, историкокультурной реальности. В аксиологическом – неправильные ценностные ориентиры, искажение градаций ценностей, пересмотр ценностей родной культуры в пользу иноязычной, нивелирование несвойственных субъекту обучения ценностей в пользу своих узкопрагматических ценностей и т.п.

Неполное, искаженное представление о языковых явлениях мы даем при упрощении. Очень часто это касается грамматических правил, в которых представлены не все исключения. Иногда сами грамматические правила не в состоянии вместить всех случаев правильного употребления грамматического слова, например, артикля или временных форм глагола. Представление языкового материала в виде правил также способно сформировать стереотип о том, что является грамматически правильным, а что нет. Уход от стереотипного мышления в данном случае возможен, если учебная ситуация в целом рассматривается обучаемым как путь к знаниям, в котором любое знание не конечно, а является ступенью к освоению нового знания.

Стандартизированным, шаблонным мышлением мы пользуемся в тех случаях социокультурного взаимодействия, когда другие речемыслительные процессы не востребованы. Это избранная самим человеком регрессия отражается в форматизированных ситуациях общения – встреча на улице со своим знакомым, коллегой; диалог-расспрос в магазине и т.п. К стереотипам относятся также самые разнообразные идиомы – пословицы, поговорки, устойчивые фразы. Роль их в формировании социолингвистической компетенции невозможно переоценить.

Напомним, СЛК – «знания и навыки, необходимые для использования языка в социальном аспекте. Это языковые маркеры общественных отношений, формулы этикета, фразеологизмы, учет стиля, диалекта и акцента» [Цит. по: Абрамова, 2015, с. 46].

Формирование СЛК невозможно и без отхода от шаблонных речевых клише. Стереотипное мышление, четко задавая роль в ситуации общения: взрослый – ребенок, продавец – покупатель и т.п., абсолютно обезличивает участников коммуникации. Используя аутентичный языковой материал – отрывки из художественной литературы, видеофрагменты, мы выводим учащихся из фазы стереотипного мышления. Наблюдая за поведением, в данном случае речевым поведением персонажей, учащиеся начинают замечать, что все люди разные, обретают новые знания, у них появляются свежие мысли. Таким образом, даже в самых типичных ситуациях общения сами учащиеся способны осуществлять свой личностный, независимый от предложенных стандартов вариант общения. Такой переход от шаблона к личному выбору не возможен без переоценки уже известной, но переосмысленной ситуации общения.

Необходимый уход от стандартизации происходит и при сопоставлении двух или нескольких культур в аналогичных ситуациях общения. Все это необходимо для формирования гибкости мышления, расширения кругозора, формирования ценностных ориентиров личности.

Итак, стереотипное мышление, несмотря на положительные стороны и некоторую универсальность, имеет много отрицательного. Минусов у стереотипов гораздо больше, чем плюсов. К ним относятся: отсутствие свободы действий и мышления; низкий темп саморазвития; действие по шаблонам, что мешает восприятию новой информации и обучению; ошибки, когда ситуация отклоняется от привычной, а личность не в состоянии отойти от шаблонов; доверчивость к информации, от-

сутствие критического анализа, восприятие полученных данных как есть только потому, что так считает большинство.

Уходить от шаблонов можно и нужно. Такой уход позволит перейти от уровня восприятия и воспроизведения знания в готовом виде с точки зрения социальных или прагматических установок к уровню личностного смысла. Это позволит осуществить аксиологический подход и сформировать личность, способную к межкультурному взаимодействию и диалогу культур. Необходимо также, говорить о стереотипах и стереотипном мышлении с учащимися (смотрите Les «trucs» de FLE de Mademoiselle Claire [Fiche pédagogique...]).

Таким образом, без учета проблем, связанных с механизмами стереотипного мышления, осуществление современных подходов иноязычного образования невозможно.

### *Библиографический список*

1. Абрамова Е.И. Формирование социолингвистической компетенции в иностранном языке как реализация аксиологического подхода. Аксиология иноязычного образования. Вып. 2: в 2 кн. / отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М.: АПКИППРО, 2015. Кн. 2: Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе. 264 с.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные ориентации // Человек. Философский энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000. С. 409.
3. Мир знаний. Языкознание и филология. Е.И. Пассов. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://mirznanii.com/a/269525/inoazychnaya-kultura-kak-soderzhanie-inoazychnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.08.2018).
4. Пассов Е.И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2001. 240 с.
5. Fiche pédagogique «Cliché – la France vue de l'étranger» [Электронный ресурс]. URL: <http://lewebpedagogique.com/fle-mademoiselleclaire> (дата обращения: 01.08.2018).

**М.В. Колмакова, В.В. Михайлова**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ**

*Статья посвящена анализу использования проектной методики обучения иностранному языку в военном вузе в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения.*

**Ключевые слова:** *проектная методика, коммуникативная компетенция, образовательная технология, проектная работа, иноязычная коммуникативная компетенция в профессиональной сфере.*

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

**USAGE OF PROJECT METHOD  
IN TEACHING ENGLISH IN THE FORMATION  
PROCESS OF CADET'S PROFESSIONAL  
COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*The article is devoted to the analysis of project method usage in teaching English in a military institute for formation foreign language communicative competence in professional communication.*

**Key words:** *project method, communicative competence, educational technology, project work, foreign language communicative competence in professional communication.*

**В** современном мире произошли глобальные перемены в экономической, политической, социальной сферах жизни общества, которые породили потребность в формировании современного человека, способного критически мыслить, адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира, нести ответственность за принимаемые решения.

В условиях продолжающегося реформирования высшего военно-профессионального образования в соответствии

с требованиями федерального государственного образовательного стандарта особую важность приобретает вопрос о выборе эффективных образовательных технологий, способствующих формированию компетентного офицера, способного планировать деятельность, добывать и применять знания на практике, принимать ответственные решения и результативно осуществлять профессиональную деятельность в условиях быстро изменяющегося мира.

Востребованность военных специалистов, способных получать актуальную информацию из аутентичных иноязычных источников, вести переговоры в целях решения профессиональных задач, предопределяет направленность процесса обучения иностранному языку на формирование у курсантов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Использование проектной методики в обучении курсантов иностранному языку профессиональной направленности создает условия формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения и обеспечивает качество овладения средствами иноязычной коммуникации.

Применение проектной методики происходит в начале двадцатого века в обоснованном Д. Дьюи методе проектов. Базирующийся на активной познавательной деятельности обучающихся метод проектов получил широкое распространение в Великобритании, Франции, США. В нашей стране проектная методика практически использовалась в тридцатые годы двадцатого века и была признана неэффективной для массового обучения. Однако в конце девяностых годов прошлого столетия исследователи и педагоги в новых условиях вновь обратились к проектному обучению.

Особенности использования проектного обучения в наши дни отражены в исследованиях В.В. Гузеева, Е.С. Полат, И.Д. Чечель, И.Ю. Малковой и др. В области

обучения иностранным языкам проектная методика рассматривалась в работах Н.Д. Гальсковой, И.А. Зимней, В.В. Черных, В.С. Елагиной, Н.В. Кормилиной и др.

Анализ современной научной и методической литературы свидетельствует о том факте, что проектная методика в области преподавания иностранных языков в вузе привлекает широкий круг ученых и методистов. Исследования М.Л. Ростовой, А.Л. Коляго, Д.И. Новоселецкой посвящены возможностям использования проектной методики в ходе проведения занятий по английскому языку в вузе и рассматривают ее как одно из средств формирования кросс-культурной и коммуникативной компетенций. По мнению Е.А. Алисова, Н.М. Левданской, И.Ю. Крутовой, применение проектной технологии обучения в вузе способствует развитию профессиональных и исследовательских компетенций.

Современное обучение иностранному языку ориентированно на обучаемых, на приобретение курсантами опыта иноязычной коммуникации, подготовку их к решению профессионально значимых коммуникативных задач непосредственно в процессе обучения английскому языку. В этой связи проектная технология, нацеленная на развитие самостоятельности обучающихся, их интеллектуальной, познавательной и творческой активности, позволяет моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности курсантов средствами иностранного языка, повышает мотивацию обучения и способствует их готовности к иноязычному общению в профессиональной сфере.

Исследуя дидактические характеристики проектного обучения, Е.С. Полат характеризует метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде кон-

кретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» [Полат].

Обязательными условиями проектной деятельности обучающихся является наличие значимой проблемы, требующей решения, наличие заранее выработанных представлений о способах деятельности, этапах реализации проекта, о конечном продукте и способе его представления.

Согласно Е.С. Полат, типология проектов формируется в соответствии с их характерными признаками.

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, информационный, практико-ориентированный.

2. Предметно-содержательная область: монопроект или межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: открытый или скрытый.

4. Характер контактов: региональные, международные.

5. Количество участников проекта: личностные, парные, групповые.

6. Продолжительность проекта: краткосрочный или долгосрочный [Полат и др., 2002].

В практике обучения иностранному языку в вузе используются проекты с набором различных характерных признаков. Например, «Military Leaders» – информационный, открытый, парный, краткосрочный проект, выполняемый курсантами первого курса. Результаты проекта представляются в форме доклада с мультимедийной презентацией на последнем занятии по изучаемой теме «Biography». Творческий, открытый, групповой проект социокультурной направленности «Russia is our Motherland» дает курсантам возможность проявить собственные способности, осуществить творческие инициативы и замыслы. По мере приобретения профессиональных знаний тематика англоязычных проектов приобретает профессиональную направленность.

Например, проектная работа по теме «Technical means of reconnaissance» характеризуется как исследовательский, межпредметный, открытый, личностный, долгосрочный проект, результат был представлен на городской научно-практической конференции в виде доклада с презентацией.

Как отмечают исследователи Л.В. Павлова, И.Ю. Крутова, иностранный язык является дисциплиной, в практике преподавания которой метод проектов имеет особое значение. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в вузе способствует созданию условий для активной устной практики каждого обучающегося, формирует умения и навыки в основных видах речевой деятельности, дает возможность приблизить условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции к условиям естественной языковой среды.

Изучив использование метода проектов применительно к образовательному процессу военного вуза, В.С. Елагина делает вывод, что «сущность проектного обучения заключается в стимулировании интереса курсантов к определенным, реально существующим проблемам, к поиску самостоятельных решений» [Елагина, 2016, с. 80].

Участие в осуществлении мероприятий по обеспечению охраны порядка во время проведения массовых и международных спортивных мероприятий, в том числе и во время проведения чемпионата мира по футболу 2018, вызвали необходимость готовности курсантов военного вуза войск национальной гвардии Российской Федерации к иноязычному общению с иностранными гражданами в ситуациях профессионального общения.

С целью формирования у обучающихся профессионально-коммуникативной компетенции, расширения социокультурного кругозора, которые позволяют курсантам с помощью языковых знаний адекватно реагировать на конкретные ситуации по обеспечению безопасности, предупре-

ждению и пресечению преступлений и правонарушений, педагогическими работниками были проанализированы нормы поведения и обязанности посетителей спортивно-зрелищных сооружений во время спортивных состязаний. На основе проведенного анализа и задач будущей деятельности курсантов были сформулированы следующие темы игровых парных краткосрочных мини-проектов: «Getting around the town», «Public order maintenance», «Lost property», «A foreigner in a trouble», «Traffic law enforcement».

Использование мини-проектов позволило в ходе занятий по английскому языку создать учебные речевые ситуации, которые присущи профессиональной деятельности обучаемых, и обеспечило повышение мотивации и активности курсантов в ходе познавательной деятельности. Основные задачи обучения английскому языку в рамках иноязычной подготовки заключаются в развитии базовых умений и навыков во всех видах речевой деятельности (прежде всего в говорении) в заданных прагматических коммуникативных ситуациях, возникающих при выполнении служебных обязанностей в ходе подготовки и проведения массовых мероприятий международного уровня.

Понимание курсантами важности (специальной) иноязычной подготовки, необходимой для того, чтобы осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры и принимать участие в межкультурной коммуникации в контексте профессиональной деятельности, привело к повышению мотивации, заинтересованности в результатах учебной работы. Курсанты в ходе занятий выполняли задания, изучали лексико-грамматические образцы, драматизировали диалоги, активно включались в ролевые игры.

Курсанты были привлечены к образовательному сотворчеству, благодаря их участию удавалось смоделировать ситуации, приближенные к выполнению служебных задач, сформулировать задания ролевого общения.

Применительно к методике обучения иностранным языкам метод проектов, как отмечает В.В. Черных, опирается на ряд принципов. К ним относятся «интерес к выполнению проекта со стороны участников, связь проекта с реальной жизнью, ведущая консультационно-координирующая роль преподавателя, межпредметный характер проектов, структурная завершенность» [Черных, 2003, с. 7].

Практическая реализация проекта осуществляется в соответствии с принятым алгоритмом деятельности. На первом подготовительном этапе формулируется проблема, подлежащая решению, определяется цель, выбираются формы работы, создается план разработки проекта, конкретизируется представление о конечных результатах проекта и формах его представления, вырабатываются критерии оценки.

На втором основном этапе деятельность обучающихся направлена на создание образовательного продукта – результата проектной деятельности. Курсанты работают в разных режимах: в парах, группах или индивидуально под руководством преподавателя. Роль преподавателя существенно меняется. Преподаватель не является источником или транслятором знания, руководителем четко спланированной системы упражнений в ходе проведения занятия, а становится советчиком, координатором, наставником в учебно-познавательной деятельности курсантов. Главная задача преподавателя – координация всего процесса работы над проектом, осуществление обратной связи, коррекция поисковой деятельности, организация итогового обсуждения, защиты проектов. Третий этап представляет собой презентацию проекта согласно заранее сформированным критериям и рефлексии. Презентация проекта в зависимости от типа проекта может быть представлена различными продуктами деятельности курсантов. Например, выступление с презентацией, ролевая игра, видеоролик и другое. По мнению ряда исследователей, главными наиболее общими критери-

ями оценивания проекта являются «качество оформления и выполнения проекта и качество защиты проекта» [Шихова, Бернатов, 2013, с. 169], которые конкретизируются рядом показателей в конкретном выполняемом проекте.

В процессе рефлексии обучающиеся описывают приемы, при помощи которых была получена информация, рассказывают о проблемах, возникших при выполнении проекта, обсуждают проекты, осознают собственные достижения и нерешенные задачи. Этап рефлексии способствует формированию компетенции образовательного проектирования обучающихся, которая предполагает готовность курсанта включаться в проектную деятельность, ставить задачи, работать в команде, самостоятельно планировать и организовывать образовательную деятельность.

Принимая во внимание вышеизложенное, следует отметить, что использование проектной методики в ходе занятий по иностранному языку нацелено на формирование самостоятельности, активности и ответственности за результаты учебного труда, создает условия для раскрытия творческих способностей и позволяет включать профессиональные знания в процесс формирования умений иноязычного общения.

Эффективность применения проектной методики в обучении иностранному языку обеспечивается значимостью и содержательностью тем профессионального иноязычного общения и активной формой организации коммуникативно-познавательной деятельности курсантов.

### *Библиографический список*

1. Елагина В.С. Использование проектной технологии в организации самостоятельной деятельности военного вуза // Военный научно-практический вестник. 2016. № 1 (4). С. 78–83.
2. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. URL: <http://schools/keldysh/ru/labmro/lib/polat2.htm> (дата обращения: 18.11.2018).

3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 300 с.
4. Черных В.В. Метод проектов в обучении иностранному языку студентов вузов юридических специальностей (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. Тамбов, 2003. 185 с.
5. Шихова О.В., Бернатова Н.М. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего бакалавра технологического образования на основе проектного метода // Вестник ИжГТУ. 2013. № 4(60). С. 167–170.

**Е.П. Кофман**

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье рассматриваются современные вызовы, которые стоят перед российской системой среднего общего образования, и предлагаются некоторые стратегические пути решения проблемы, в частности благодаря более широкому внедрению инновационных образовательных технологий. Дается определение понятий «технология» и «технологический процесс», оцениваются их наиболее важные характеристики.*

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, инновационные технологии, гарантированность результата, проектирование, учебный процесс, объективный контроль, эффективность.*

**E.P. Kofman**

## **MODERN TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

*The article discusses the current challenges facing the Russian system of secondary education and offers some strategic solutions to the problem, in particular through the wider introduction of innovative educational technologies. The definitions of the concepts “technology” and “technological process” are given, their most important characteristics are estimated.*

**Key words:** *foreign language education, innovation technologies, guarantee of the result, learning process, projecting, objective control, efficiency.*

*Общества процветают, когда убеждения  
и технологии согласны между собой;  
они приходят в упадок, когда неизбежные  
изменения убеждений и технологий  
не согласуются между собой.*

Лестер Туроу

**В**нимание к иноязычному образованию в последнее время в значительной степени возрастает. Это является результатом того, что общество заинтересовано в образованных людях, которые способны развиваться сами и тем самым развивать общество, предвидя последствия и проектируя свою деятельность таким образом, чтобы минимизировать их отрицательное воздействие на прогресс. Это должны быть люди, отличающиеся мобильностью, конструктивностью и высоким творческим потенциалом. Современная средняя школа, решая стратегические задачи, стоящие перед ней, ищет пути повышения эффективности обучения. В некоторой степени это становится возможным благодаря внедрению современных инновационных технологий, ориентированных на личностное развитие учащихся [Беспалько, 1989; Бордовская, 2011; Полат и др., 2002; Селевко, 1998; Кофман, 2018].

Именно инновационные технологии позволяют наиболее полно раскрыть творческий потенциал учащихся и повысить качество образования в результате более эффективного использования учебного времени. В школе представлен целый ряд образовательных технологий: здоровьесберегающие (игровые) технологии, технология развития критического мышления, технология проектного обучения, технология кейс-стади [Кофман, 2017, с. 119–126], технология коллективного способа обучения, информационно-коммуникационные технологии и др. Их появление и разработка стали следствием гуманизации образования, целью которой являются развитие и самореализация личности.

В переводе с греческого языка «технология» означает наука о мастерстве, следовательно, технология обучения предназначена реализовать в процессе обучения содержание программы мастерски. Она представляет собой систему методов, приемов и средств обучения, направленную на достижение результата с наименьшими затратами.

Как методика обучения иностранным языкам в целом, так и любая образовательная технология, основывается на достижениях психологии. Психологическое обоснование с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся позволяет достичь высоких результатов. Технологические средства выбираются в зависимости от особенностей мышления ученика: на ранних этапах изучения иностранного языка ученики легче усваивают материал, если он представлен наглядно. На среднем и старшем этапах в зависимости от развития образного и аналитического мышления запоминание осуществляется на основе ассоциативных связей между лексическими единицами родного и иностранного языка или ассоциативных связей внутри изучаемого языка. Поэтому при формировании лексического навыка важную роль играют кластеры, которые представляют лексические единицы не изолированно, а вместе с другими единицами, образующими семантическое поле. Некоторые ученики лучше усваивают материал, если включается механизм произвольного запоминания. Для этого рекомендуется использовать разнообразные игровые технологии, которые включают фонетические, лексические, грамматические и другие игры.

Современное определение термина «педагогическая технология» зависит от подхода и акцентирования внимания на тех или иных аспектах термина. Пожалуй, наиболее точное определение термина «технология» дает В.М. Монахов: «педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности

по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [Монахов, 2006, с 15].

Педагогическая (образовательная) технология как система, отдельные элементы которой связаны между собой, направлена на обеспечение образовательных потребностей ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями и нуждами.

При использовании технологии учебный процесс сконцентрирован на *активизации учебной и когнитивной деятельности учащихся*, что позволяет практически любому учащемуся достичь высокой стабильности успехов.

Методологические требования,  
предъявляемые к любой образовательной технологи

1. Технология процесса должна быть представлена в технологической схеме или карте, фиксирующей все элементы и связи между ними.

2. Каждая образовательная технология базируется на определенном научном знании, обосновывающем образовательные цели и разрабатывающем процесс их достижения.

3. Образовательная технология является хорошо разработанной системой, поэтому обладает целостностью, имеет свою логику и взаимосвязь всех частей процесса.

Одним из значимых вопросов является вопрос о **взаимосвязи** между содержанием обучения и технологией. В иноязычном образовании утвердилось представление о единстве компонентов всей системы, которая включает цели, содержание, методы, формы и средства обучения. *Содержание*, будучи основным компонентом образовательной технологии, определяет ее процессуальную часть как комплекс методов, приемов и средств. Важным дидактическим средством, объединяющим технологический процесс и содержание образования, является учебник.

Характерной чертой образовательной технологии можно считать ее *управляемость*. Весь процесс обучения должен быть хорошо продуман и тщательно спланирован и направлен на достижение определенной цели. Осуществляя поэтапную диагностику каждого элемента, учитель может выявить отклонения от поставленной цели и предложить средства коррекции. В дополнение технология предоставляет тому, кто ее использует, инструменты управления и контроля процесса формирования умений и навыков, так как он соответствующим образом упорядочен, структурирован и организован. Эта отличительная черта технологии имеет особую ценность для иноязычного образования.

Любая правильно используемая современная образовательная технология гарантирует *эффективность* достижения более высокого стандарта обучения, т.е. дает значимые результаты при оптимальных затратах.

Не менее важной характеристикой образовательной технологии является ее *воспроизводимость*, т.е. возможность применения технологии в других однотипных образовательных учреждениях другими субъектами.

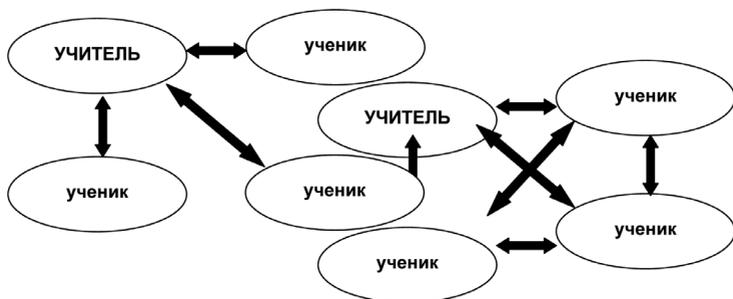
Отличительной особенностью образовательной технологии является и то, что каждый элемент должен быть *интегрирован* в соответствующее место педагогического процесса в целом.

Однако любая технология, ее разработка и применение требуют высокого *профессионализма* педагога, его творческой активности и поддержки со стороны учеников. Задача учителя заключается в том, чтобы вовлечь учащихся в творческий процесс разработки технологического инструментария. Сюда можно отнести составление опор в виде схем (например, при формировании грамматических навыков), интеллектуальных карт (например, при формировании лекси-

ческих навыков, развитии навыков говорения, чтения, письма), подготовку материалов для интерактивных видов обучения (например, для участия в дебатах, дискуссиях и др.). Кроме того, учитель, зная психологические и личностные особенности своих учеников, если необходимо, может внести соответствующие коррективы в процесс при использовании той или иной технологии.

Помимо всего прочего, образовательные технологии позволяют реализовать дифференцированный подход в обучении. Технология станционного обучения, как и некоторые другие технологии, предоставляет учащемуся возможность выбрать задание, которое наиболее соответствует его уровню, т.е. каждый может справиться с предлагаемым материалом, что создает атмосферу успешности и положительной мотивации.

При применении технологий заметно меняется роль учителя – он становится скорее консультантом, информантом, который всегда может прийти на помощь. Основными принципами в процессе занятий становятся демократизм, равенство, партнерство, происходит сдвиг в парадигме: из субъект-объектной она превращается в субъект-субъектную парадигму отношений между учителем и учеником. Так, в процессе реализации технологии обучения в сотрудничестве учитель организывает взаимные консультации в группе, взаимопроверку и самооценку. Это ведет к росту активности учеников, к их большей самостоятельности, к взаимообучению и, как итог, развивает способность к самостоятельному освоению нового материала. Положительным является и тот факт, что значительно увеличивается время для развития речевых умений, которого всегда так не хватает, потому что учащиеся общаются не только с учителем, но и между собой. Таким образом, кардинально меняется вся схема процесса общения на уроке.



*Рис. Сравнение традиционной схемы и схемы организации процесса коммуникации в соответствии с требованиями современных технологий на уроке иностранного языка*

Во время педагогической практики студенты КГПУ им. В.П. Астафьева активно используют современные образовательные технологии на уроках английского, немецкого и французского языков. Они отмечают, что это позволяет значительно повысить мотивацию, сконцентрировать внимание на изучаемом материале и раскрыть творческий потенциал учащихся.

В заключение можно констатировать, что современные образовательные технологии все активнее используются в иноязычном образовании и продемонстрировали неоспоримые преимущества по сравнению с традиционно применяемыми методами обучения.

### ***Библиографический список***

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
3. Кофман Е.П. Инновационные технологии обучения и их использование в иноязычном образовании / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 148 с.
4. Кофман Е.П. Эффективность применения кейс-технологии в иноязычном образовании // Теория и методика преподавания

иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2017. С. 119–126.

5. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, изд-во ВГПУ, 2006. 200 с.
6. Полат Е.С. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 272 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Нар. образование, 1998. 256 с.

**Е.П. Кофман, А.А. Александрова, А.В. Сачкова**

### **НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются проблемы использования игр как метода обучения английскому языку на уроках в средней школе. Особое внимание уделяется настольным играм как универсальному способу повышения мотивации и улучшения успеваемости обучающихся. Кроме того, представлены результаты опроса-исследования среди обучающихся 9 класса лицея № 6 «Перспектива» г. Красноярска.*

**Ключевые слова:** игра, настольная игра, эффективный метод, уроки английского языка, мотивация, языковые навыки.

**E.P. Kofman, A.A. Aleksandrova, A.V. Sachkova**

### **BOARD GAMES AS AN EFFECTIVE MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO LEARN ENGLISH LANGUAGE**

*The article deals with the problem of using games as one of the techniques to teach the English language at secondary school. Particular attention is payed to the board games as multi-purpose means of increasing students' motivation and improving their school results. The results of the research-survey among 9<sup>th</sup> class pupils held in Lyceum № 6 "Perspective", Krasnoyarsk, are presented.*

**Key words:** game, board game, effective method, classes of English, motivation, language skills.

*If you talk to a man in a language he understands,  
that goes to his head.  
If you talk to him in his language,  
that goes to his heart.*

Nelson Mandela

Не только обучающиеся, но и их родители уже давно почувствовали на себе, что такой школьный предмет, как английский язык, поменял свой статус. Всем известно, что сегодня трудно препятствовать процессу глобализации. Все, что происходит на одном конце земного шара, так или иначе влияет на другой: открытия, кризисы, войны и т.д. На фоне стирания мировых границ английский язык проникает во многие сферы жизни – все больше и больше англицизмов встречается в русской речи. Понимать их вынуждены все без исключения, без учета уровня владения английским. Так, значимость знания международного языка в жизни граждан РФ с каждым годом лишь увеличивалась, а вместе с ней менялось и отношение к нему. С 2020 года этот школьный предмет становится обязательным при сдаче ОГЭ, а с 2022 – ЕГЭ.

Именно страх перед данными экзаменами побуждает сейчас обучающихся и их родителей обращать особое внимание на оценки по английскому языку в школьном дневнике. Но как бы то ни было, в любом возрасте дети остаются детьми: они не хотят бояться, они хотят играть. Поэтому игра и считается одним из самых эффективных методов обучения и способов мотивации [Кофман, 2018, с. 19–32].

По мнению М.Ф. Стронина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением». Он выделяет среди обучающих игр две группы: под-

готовительные (грамматические, лексические, фонетические и орфографические, способствующие формированию речевых навыков) и творческие игры (способствующие дальнейшему развитию речевых навыков и умений) [Стронин, 2001].

С.Г. Бегларян считает, что игра превосходно создает условия для проявления способностей обучающихся и для изучения и отработки материала, что не может не сказаться положительно на общем развитии обучающихся; подготавливает и стимулирует их к общению на иностранном языке [Бегларян, 2013].

Что касается настольных игр, в процессе обучения английскому языку они выполняют тот же ряд функций, что и все игры:

- 1) развивающая функция, способствующая развитию мышления, самостоятельности, сообразительности, памяти и скорости реакции;
- 2) социализирующая, направленная на сплочение коллектива;
- 3) обучающая [Поняева, 2017; Семенова, 2015].

Необходимо отметить, что использование настольных игр на уроках иностранного языка будет эффективным только в том случае, если преподаватель учел возраст обучающихся, уровень психического развития и уровень владения языком.

Изучая различные источники литературы и разработки учителей по данной теме, мы ознакомились с множеством игр, однако нам не встретилась ни одна игра, похожая на ту, речь о которой пойдет в нашей статье. На уроках иностранного языка в лицее № 6 «Перспектива» нами была доказана эффективность использования настольной игры «Say or do» на примере уроков английского. В течение 2 уроков ученики 9 класса отрабатывали тему

«Conditional Sentences Types II, III». Так как тема не является новой для обучающихся, для закрепления правила на втором уроке мы решили использовать разработанную нами игру «Say or do». Поговорим о ней подробнее.

Идея разработанной игры была взята нами из аналогичной настольной игры на русском языке «Правда или действие». Обучающимся предлагается 2 набора карточек-заданий: из категории «Say» и из категории «Do». Каждый по очереди вытягивает карточку «Say», которая предполагает ответ на вопрос с использованием условных предложений (например: What would you do, if you were President?). Если обучающийся ошибается, желающие из класса помогают ему построить предложение правильно. Ответивший правильно обучающийся забирает карточку с заданием себе как «трофей», сделавший ошибку вытягивает карточку «Do» и выполняет задание, написанное на карточке, используя жесты и мимику (например: What would you do, if an earthquake began). Для того чтобы добавить в игру элемент соревнования и разбудить интерес обучающихся, одна карточка «Say» считается как 1 балл, одна карточка «Do» (штрафная карточка) – 0 баллов. Задача игры, соответственно, набрать как можно больше баллов.

По результатам двух проведенных уроков по теме «Условные предложения 2 и 3 типов» была проведена контрольная работа. Отсутствие отрицательных отметок говорит об изучаемой теме, что произошло благодаря использованию настольной игры на уроке. В завершение урока нами был проведен опрос среди 12 обучающихся, где каждый должен был ответить, понравилась ли ему такая форма работы. Результаты анкетирования говорят за себя! Новые формы работы, и игра в том числе, активизируют обучающихся на протяжении всего урока, мотивируют их

к изучению новой темы и предмета, в общем, способствуют повышению результатов обучения.

Все вышесказанное является доказательством того, что применение игры на уроках действительно оправдано, так как игры снимают психологический языковой барьер, позволяя воссоздать любую реальную ситуацию в рамках урока, направленную на развитие нужной компетенции. Таким образом, игры универсальны, так как они могут быть приспособлены к любым целям и задачам урока. Несмотря на то что со стороны учителя данный вид работы требует больших затрат времени и усилий, наш эксперимент показал, что результаты правильно спланированной и организованной игры оправдывают все труды.

#### *Библиографический список*

1. Бегларян С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV международного науч. конф. (Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 77–79.
2. Кофман Е.П. Инновационные технологии обучения и их использование в иноязычном образовании / Краснояр. гос. пед. ун-т КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 148 с.
3. Поняева Н.В. Использование игровых методов для совершенствования навыков устной речи на уроках английского языка // Научное обозрение. 2017. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovyyh-metodov-dlya-sovershenstvovaniya-navykov-ustnoy-rechi-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 30.11.2018).
4. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 16–18.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 2001. 370 с.

**Е.П. Кофман, Р.Д. Аскерова, Д.А. Сергеева**

**СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ *MIND MAPS*  
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается использование Mind Maps в иноязычном образовании как средства повышения эффективности процесса обучения. Особое внимание уделяется умению создавать интеллект-карты, анализируются преимущества и недостатки метода. Авторы подчеркивают, что данный метод делает работу с текстом намного интересней, формирует навыки компрессии и декомпрессии текста, развивает аналитические способности учеников.*

**Ключевые слова:** *mind map, интеллект-карта, карты памяти, иностранный язык, методика преподавания, новшество, средство обучения, инновации, эффективность, творчество.*

**E.P. Kofman, R.D. Askerova, D.A. Sergeeva**

**CREATION AND APPLICATION OF *MIND MAPS*  
TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPROVING  
THE EFFICIENCY OF LEARNING  
A FOREIGN LANGUAGE**

*The article discusses the importance of skills to create Mind Maps as one of the means of improving the efficiency of foreign language learning. Advantages and disadvantages of this method are considered. The described method simplifies the text work, helps to highlight key concepts, to formulate the main idea, to draw conclusions independently. The authors particularly emphasize that this technique makes reading and speaking pleasant, develops student's analytical abilities. Besides, it can be used for compression and decompression of the text.*

**Key words:** *mind map, foreign language, teaching methodology, innovation, learning tool, innovation, efficiency, creativity.*

**С**овременный этап развития российского и мирового сообщества можно охарактеризовать серьезными инновационными процессами в сфере образования. Сложившаяся на данный момент ситуация не только требует ис-

пользования новейших технологий в процессе обучения иностранным языкам, но и создает необходимость введения изменений в область методики преподавания, а умения преподавателя внедрять новейшие инновационные технологии в процесс изучения иностранных языков становятся также чрезвычайно важны. В таком случае научить учиться, воспринимать и использовать информацию, стараясь при этом реализовать и задействовать как можно больше возможностей нашего мозга, становится целью обучения [Кофман, 2018].

Исходя из данного положения, можно понять, что личностно ориентированные педагогические технологии, направленные на самостоятельную активность обучаемых, выходят на первый план. Примером таких технологий может служить использование в процессе обучения так называемых Mind Maps (в оригинале), или же интеллект-карт, ментальных карт, карт-разума, карт ума – наиболее часто встречающиеся варианты перевода данного термина.

Интеллект-карты были впервые представлены миру весной 1974 года. Их разработал Тони Бьюзен – известный писатель, лектор и консультант по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Принцип построения любой интеллект-карты лучше всего представить словами ее автора: «Каждый бит информации, поступающей в мозг, – каждое ощущение, воспоминание или мысль – может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы лучей» [Бьюзен, 2003].

Любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее, если задействовать при этом использование рисунков, цветов, пространственных связей и ассоциаций. Mind Maps можно применять как в работе с грамматическим материа-

лом (при помощи карты гораздо легче представить любое грамматическое правило, конструкцию; при этом можно сделать акцент на всех исключениях, особых случаях, примерах использования, изобразив их в виде отдельных ветвей), так и с лексическим, который порой очень объемен. Интеллект-карты помогают упростить процесс расширения словарного запаса, а также сделать его более интересным и увлекательным. Кроме того, карты могут быть использованы в процессе формирования речевых навыков и как средство контроля знаний учащихся. Они могут быть полезны при обучении учащихся различным видам чтения на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, так как позволяют активизировать процессы осмысления, запоминания и усвоения информации.

Составление интеллект-карты является одним из важных этапов работы над темой урока, которая может быть представлена наглядно в виде схемы. У учащихся создается визуальное представление, что и в каком порядке будет обсуждаться (сложные понятия могут быть разъяснены и систематизированы как ключевые понятия и связи между ними). Карта может легко дополняться, редактироваться в процессе работы, главные ключевые слова и основные мысли (сюжеты) при этом могут быть выделены. Все обсуждаемое в ходе урока хорошо запоминается благодаря четкости, образности и наглядности.

Чтобы составить карту, нужно следовать определенным правилам, разработанным Тони Бьюзенom [История создания...].

1. Основная идея, проблема или слово располагается в центре. Выделению ключевого слова ассоциативной цепи Бьюзен придает едва ли не главное значение.
2. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки.

3. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.

4. Для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры и т.д.

5. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями.

6. Ветви должны быть изогнутыми (как ветви дерева), а не прямыми.

7. Над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово.

8. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации с каждым словом.

Результатом работы будет являться продукт одного человека или группы, отражающий их креативные способности.

При чтении, работе с текстом и запоминании новой лексики можно предложить разбить текст на абзацы, пронумеровать их и с каждым абзацем провести следующие операции [Интеллект-карты...].

1. Поместить в центре карты порядковый номер абзаца.

2. Нарисовать расходящиеся из центра главные ветви – порядковые номера предложений в абзаце (короткие предложения можно объединять с ближайшими по смыслу).

3. От каждой ветви, обозначающей предложение, необходимо нарисовать подветви – слова-предложения. Закончив рисовать ветвь с предложением, нужно организовать в ней слова по смыслу, например, главными ветвями могут быть подлежащее или сказуемое, а от них уже отходить связанные с ними слова.

4. К каждому слову можно нарисовать картинку или подписать перевод.

Mind Map не просто перечисляет используемые в тексте слова, а визуализирует их в смысловом и тематическом контексте, тем самым значительно повышая их запоминаемость. Кроме того, по этим картам можно в любое время восстановить содержание текста и повторить новые слова.

Периодический просмотр созданных интеллект-карт позволит улучшить результаты, так как запоминаемость в значительной степени зависит от повторения. Тони Бьюзен рекомендует освежать изученный материал в памяти через 10 минут после окончания работы, а затем через сутки, неделю, месяц и полгода. В этом случае, как он утверждает, обеспечивается стопроцентное усвоение материала.

Самым простым способом изучения языка, который имеется в нашем распоряжении, является чтение. Оно естественным образом мотивирует нас узнать, что же дальше, и при этом дает возможность остановиться в любой момент, чтобы углубиться в текст или сосредоточить внимание на новых словах. Однако проблема в том, что для чтения на иностранном языке требуется определенное усилие. Ментальные карты, как это ни парадоксально, оказываются здесь не дополнительной нагрузкой, а, наоборот, средством ее снижения. Визуализация содержания текста по определенной схеме помогает замедлить чтение, тем самым давая нам передышку, и одновременно переключить внимание с внутреннего, мысленного воспроизведения и перевода текста на его внешнюю, визуальную фиксацию, что гораздо легче. Помимо прочего, фиксация текста в виде ментальной карты устраняет необходимость постоянно держать его содержание в голове – мы всегда можем вспомнить, о чем текст [Ментальные карты...].

Иногда можно слышать возражения, что проще выписывать новые слова в процессе чтения без использования карт. Однако наша память устроена так, что информация запоминается в контексте, если мы пытаемся запоминать новые слова в отрыве от него, у нас низкие шансы на успех. Создание интеллект-карты – это фиксация контекста, каркаса, на который легко нанизываются новые слова.

Изначально кажется, что нужно прочесть большое количество текстов, чтобы существенно повысить уровень владения языком, а интеллект-карты только замедляют чтение. Тем не менее даже в небольшом тексте содержится огромное количество информации. Задача состоит в том, чтобы ее извлечь, не упустив чего-то важного. Вчитываясь в текст, мы не только понимаем его содержание, но и замечаем многое другое – необычные примеры и тонкости употребления тех или иных слов, особенности стиля автора, детали, которые без подробного анализа легко упустить.

Таким образом, к основным преимуществам технологии интеллект-карт можно отнести следующие [Кайсарова, Коцюба, 2014].

1. Возможность работы с любым объемом материала, будь то огромное художественное произведение или небольшое грамматическое правило.

2. Развитие навыков обработки и анализа информации – умение выделять ключевые и второстепенные слова.

3. Структурирование информации. Интеллект-карты позволяют упорядочить материал с тем, чтобы в будущем было более комфортно работать с ним.

4. Улучшение памяти и мышления. Для того чтобы развернуть сжатую информацию по ключевым словам, ученикам приходится задействовать свою память и логическое мышление.

5. Экономия времени. Карта является надежным и компактным хранителем информации и если составить ее один раз, то в дальнейшем в любой момент можно многократно обращаться к ней для повторного воспроизведения информации вместо того, чтобы снова перечитывать весь материал.

6. «Гибкость» карт. Легко вносить коррективы и видоизменять составленные карты, если возникнет необходимость.

7. Создание электронных карт. В настоящее время существует огромное количество различных приложений и веб-сайтов (XMind, Mindjet, [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com), [www.goconqr.com/en/mind-maps](http://www.goconqr.com/en/mind-maps) и т.д.), которые упрощают процесс создания интеллект-карт и позволяют хранить их на электронных носителях. Таким образом, доступ к ним можно получить в любое время и вне дома [Гарифзянова, 2007].

Что касается отрицательных моментов в работе с этой технологией, то их существенно меньше, чем положительных. Из таковых можно перечислить следующие.

1. Некоторые обучающиеся не умеют отличать главное от второстепенного, поэтому составление интеллект-карт для них может оказаться непосильной задачей.

2. Процесс создания карты может быть трудоемким и занимать много времени, поэтому такая технология неудобна при наличии «дедлайна».

3. Карты не особо эффективны для учеников со слабой визуальной памятью.

Несмотря на то что имеются незначительные недостатки в данной технологии, в целом ее можно считать очень продуктивной. Успех интеллект-карты заключается в ее универсальности и удобстве, поскольку в зависимости от возраста и уровня подготовки учеников ее можно

упрощать или усложнять, адаптируя для конкретной учебной ситуации. Кроме того, подобные карты могут служить простой и эффективной графической моделью для наглядного представления, улучшения запоминания лексики, понимания грамматики, пересказов текстов и в обучении различным аспектам языка. Составление карт является творческим процессом, который вызывает интерес к работе на уроках иностранного языка, а сама технология может превратиться в полезный инструмент для учеников, который можно будет применять и в рамках других школьных предметов, а также в дальнейшей жизни.

### *Библиографический список*

1. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е.А. Самсонов; худ. обл. М.В. Драко. 2-е изд. Минск: Попурри, 2003. 304 с.
2. Гарифзянова Е.Ф. Использование технологии Mind Map студентами дистанционной формы обучения // Иностранные языки в дистанционном обучении: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2007. С. 65–69.
3. Интеллект-карты, или mind maps. Почему и как это работает? [Электронный ресурс]. URL: <https://lingua-airlines.ru/articles/mind-maps-chast-1/> (дата обращения: 24.11.2018).
4. История создания интеллект-карт [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mind-map.ru/intellekt-karty/o-kartakh/istoriya/> (дата обращения: 25.11.2018).
5. Кайсарова Д.В., Коцюба И.Ю. Использование интеллект-карт для формирования междисциплинарных связей // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. Вып. 11. С. 117–122.
6. Кофман Е.П. Инновационные технологии обучения и их использование в иноязычном образовании / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 148 с.
7. Ментальные карты для изучения языка [Электронный ресурс]. URL: <https://kolesnik.ru/2012/mindmapping-language/> (дата обращения: 23.11.2018).

О.А. Кужакова

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена педагогическому опыту автора в преподавании иностранного языка в дистанционной форме обучающимся малокомплектной школы. Даны определения понятиям «малокомплектная школа», «дистанционное образование». Выделены основные трудности в процессе работы учителя в дистанционном формате с обучающимися малокомплектной школы и возможные пути их решения.*

**Ключевые слова:** малокомплектная школа, дистанционное образование, интернет-технологии, методика обучения иностранным языкам.

О.А. Kuzhakova

## TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS OF A SMALL SCHOOL IN A DISTANT FORM

*This article is devoted to the author's pedagogical experience in teaching foreign language in a distant form for the students of a small school. The definitions of such concepts as "a small school" and "distant education" are given. The main difficulties in the process of teacher's work in distant form and their possible solutions are considered.*

**Key words:** small school, distant education, Internet technologies, methods of teaching foreign languages.

Получение образования в современном мире воспринимается как нечто неоспоримое и само собой разумеющееся. Огромное количество школ, учителей, активная помощь со стороны государственных органов – доказательство того, что для благополучия и обеспечения достойной жизни необходимо получить хорошее образование. К сожалению, не все находятся в одинаковых условиях доступа к образованию.

Огромные территории нашей страны не позволяют открыть школы, университеты или институты в отдаленных уголках, где ощущается большой дефицит кадров. Молодые

специалисты считают работу в сельской местности бесперспективной, поэтому остаются в городах, где получали образование. Население постепенно покидает такие районы и отправляется в города. Остается небольшое количество жителей в населенных пунктах, они могут получить среднее образование в малокомплектных школах.

Малокомплектная школа – это школа без параллельных классов, с малым количеством обучающихся, как правило, не более 15 человек [Педагогический энциклопедический..., 2009]. Раньше малокомплектные школы открывались только в небольших поселках, временных поселениях, городках, но в последнее время в связи с уменьшением рождаемости и значительной миграцией населения они появляются даже в больших населенных пунктах. Имеет место новое сочетание основной и средней школы с малокомплектной. Малочисленными становятся уже и средние школы, это происходит потому, что не хватает обучающихся и учителей. Из пяти обучающихся формируется полноценный класс. Для 2–3 человек отдельный класс не открывают, а присоединяют к другому. Так же и с учителями: для небольшого количества обучающихся не всегда возможно найти педагога по конкретному предмету. Поэтому преподавание в дистанционной форме является порой единственным возможным вариантом обучения.

Информационно-коммуникационные технологии, плотно связанные с возможностями Интернета, открывают новые пути свободного распространения знаний и информации во всем мире. Это значительно облегчает процесс получения образования. Внедрение интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку – это путь создания новых методов обучения, базирующихся на основополагающих методиках [Епишева, 2010]. Поэтому в настоящее время проблема дистанционного образования является одной из наиболее обсуждаемых тем. Разрабатываются обучающие программы, создаются электронные курсы по всем об-

ластям знаний. Повышенное внимание к данной проблеме объясняется происходящими на сегодняшний момент информационными переменами, что вызывает необходимость пересмотра подходов к обучению на всех уровнях образования: в школе, профессионально-технических учреждениях, высших и других учебных заведениях [Пеккер, 2015].

Дистанционное образование – образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий и средств [Абраева, Бакирова, 2015]. Субъект дистанционного образования удален от педагога или учебных средств и образовательных ресурсов. Дистанционное образование – это единое информационно-образовательное пространство, которое состоит из электронных источников информации. Таковыми являются: виртуальные библиотеки, базы данных, консультационные службы, электронные учебные пособия. При дистанционном формате занятий обучающийся непрерывно контактирует не только с преподавателем, но и в некоторых формах обучения с другими обучающимися [Макарова, 2015].

В процессе работы в малокомплектной школе в условиях дистанционного образования встречаются следующие трудности, которые можно разделить на социальные и технические.

1. Основная проблема, как и в обычной школе, это дисциплина. Иногда обучающиеся отвлекаются или разговаривают во время урока. К сожалению, к учителю, ведущему предмет дистанционно, относятся с меньшим уважением, чем к учителю в классе.

2. Некоторые обучающиеся не могут понять, что в ноутбуке есть учитель, они видят только презентацию и маленькое изображение учителя. Именно поэтому школьники не могут быть достаточно серьезными. Нет непосредственного контакта учителя и обучающегося. Это приводит к тому, что у детей возникают проблемы с самоорганизацией.

3. Еще одной трудностью является трудоемкий процесс подготовки к урокам. Требуется приложить большое количество усилий, чтобы создать материалы для урока в дистанционной форме.

Но главной проблемой является технический аспект. Проблемы с компьютером, неустойчивая интернет-связь, низкое качество звука и изображения.

Несмотря на эти трудности, есть способы их разрешения. Справиться с социальными проблемами помогает тьютор, который присутствует на каждом уроке вместе с обучающимися, помогает найти нужную информацию в учебнике или объяснить задание. Также он следит за поведением обучающихся.

Когда школьники устают и не могут сфокусироваться используется смена видов деятельности, например, в начальной школе поют песни или вводят физминутку.

Конечно, намного сложнее с техническими проблемами, потому что с ними ничего нельзя поделать. В таких случаях приходится использовать телефон, звонить тьютору и давать установки. Несмотря на то что процесс обучения происходит в дистанционной форме, также используются учебники. При отсутствии интернет-связи дается задание в учебнике. Тьютору отправляется номер страницы, задания, по телефону объясняется, что нужно сделать. Затем под присмотром тьютора эти задания выполняются. При разрешении технических проблем связь восстанавливается и урок продолжается или тьютор сканирует работы и отправляет учителю.

При перечислении трудностей в процессе дистанционного образования обучающихся малокомплектной школы были упомянуты некоторые аспекты организации урока. Тем не менее хотелось бы немного рассказать о форме взаимодействия с детьми.

Урок осуществляется через программу Skype. Строится в форме презентации и представляется обучающимся. Для

каждого класса создается своя презентация по теме. Каждый урок начинается с небольших речевой и фонетической разминок, затем проверка домашнего задания, знакомство с новым материалом или отработка ранее пройденного, завершающий этап включает в себя домашнее задание, рефлексию, оценивание со стороны учителя.

В заключение стоит отметить, что при использовании современных технологий, а именно дистанционного образования, обучающиеся могут работать и получать образование, несмотря на такие проблемы, как отдаленность от городов, районных центров, отсутствие педагогических кадров. Изучение иностранного языка дистанционно актуально, а главное, возможно. Благодаря дистанционному образованию иностранный язык может изучать каждый желающий. На наш взгляд, возможности, открывающиеся перед обучающимися малокомплектных школ, во многом превышают недостатки дистанционного образования.

### *Библиографический список*

1. Абраева А.Т., Бакирова А.Б. Технология работы с территориальными пунктами доступа ЦДО ТюмГНГУ // Информационно-коммуникационные технологии в реальном и виртуальном образовательном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. видеоконф. (Тюмень, 21 ноября 2014 г.) / под ред. В.В. Майера, С.М. Моор. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 8–9.
2. Епишева О.Б. Технологические проблемы современной дидактики: учеб. пособие. Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. 160 с.
3. Макарова С.Э. Инновации в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 1, ч. 3. С. 36–40.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
5. Пеккер П.Л. Дистанционное обучение: опыт московских вузов // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 66–71.

А.П. Кунгуров

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА  
ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ  
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*В статье рассматриваются метод полного физического реагирования, его характеристики и свойства, специфика применения в начальной школе, названы достоинства и недостатки при обучении иностранному языку.*

**Ключевые слова:** метод полного физического реагирования, Джеймс Ашер, начальная школа, здоровьесберегающая функция.

A.P. Kungurov

**USING METHOD  
OF TOTAL PHYSICAL RESPONSE  
IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE  
IN PRIMARY SCHOOL**

*The article deals with the method of total physical response, its characteristics and properties, the specifics of application in primary school. Advantages and disadvantages of teaching foreign languages using this method are considered.*

**Key words:** total physical response, James Asher, primary school, health protection.

**В** современных образовательных условиях, когда мир быстро меняется, перед нами встает важная задача – организовать многофункциональную обучающую среду, которая способна формировать универсальные учебные действия, развивать коммуникативную компетенцию и реализовывать деятельностный подход. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед обучающимися задачу – овладеть навыками общения на иностранном языке [Федеральный государственный...].

Обучение иностранному языку в начальной школе имеет свою специфику. Методики, используемые на этом этапе, требуют компонента активности, формирования позитивного отношения к изучению иностранного языка, повышения интереса, а также включения обучающихся в коммуникативную деятельность.

Стоит также подчеркнуть возрастные особенности обучающихся. Известно, что непроизвольное внимание преобладает у младших школьников, что выражается в реакции на все новое и необычное [Гоноболлин, 1960]. Они не станут изучать материал, который им неинтересен и непонятен. В связи с этим учителя должны привлекать яркий наглядный материал и транслировать его в наиболее ясной и красочной форме.

Также обучающимся младшего школьного возраста свойственна активность на уроках, неусидчивость.

Для младших школьников наиболее подходящим является обучение, предполагающее использование на уроках игр, песен, танцев. Данное условие реализует принцип наглядности, который является одним из базовых методических принципов обучения. Чем больше каналов восприятия задействовано в процессе получения, обработки и применения информации, чем больше ассоциативных связей с учебным материалом, тем выше вероятность прочного усвоения [Соловова, 2010].

В данном отношении представляется наиболее эффективным т.н. метод полного физического реагирования (Total physical response).

Метод TPR был предложен и описан американским психологом Джеймсом Ашером. Его разработка как реакция на устаревший и неэффективный грамматико-переводной метод положила основой теории о работе левого и правого полушарий головного мозга, а также психо-

физиологического принципа, когда обучение происходит через действие. Кроме того, Дж. Ашер выдвинул идею о том, что в мозг человека заложена некая биопрограмма, которая определяет оптимальный порядок овладения первым, а затем по аналогии и вторым языком.

Педагог говорит со своими обучающимися, используя как слова, так и движения, т.е. дает стимул, а дети физически реагируют на него. Происходит раскодирование услышанного. Основное правило этого метода гласит: нельзя понять то, чего ты не пропустил через себя. Согласно этой теории, на первых стадиях обучения дети не говорят ничего. Сначала они должны получить достаточное количество знаний, которые идут в пассив. В течение примерно первых двадцати уроков обучающиеся постоянно слушают иностранную речь, они что-то читают, но не говорят при этом ни одного слова на изучаемом языке. Затем в процессе обучения наступает период, когда они уже должны реагировать на услышанное или прочитанное, но реагировать только действием. И только потом, когда дети накопили довольно много информации (сначала слушали, потом двигались), они становятся готовы к тому, чтобы начать говорить. Когда обучающиеся способны употреблять слова или фразы, можно попросить их командовать друг другом или всем классом. Этот метод заключается в выполнении команд или просьб учителя без речевой деятельности. Обучающиеся при этом достигают большой уверенности в себе и в собственных силах, так как они активно понимают языковые задачи и при этом им не нужно порождать свое высказывание [Asher, 1982].

Однако метод полного физического реагирования полностью применим только на начальном этапе, благодаря ограничениям в области лексики, которая может выражаться в словах, сопряженных с движениями, выраже-

ниями классного обихода и грамматикой, которая проявляется в повелительном наклонении и временных аспектах глагола.

Размер группы не имеет значения, так как учитель играет роль ведущего, а обучающиеся повторяют за ним. С другой стороны, они также взаимодействуют друг с другом напрямую или косвенно.

Другой положительной особенностью TPR является возможность преподавания в группах, участники которых обладают разным уровнем владения языком.

Более того, данный метод является приемлемым как для обучающихся с кинестетическим восприятием, так и для учеников-интровертов, так как такие учащиеся находятся внутри группы, а не выступают перед ней.

Полное физическое реагирование вызывает много положительных эмоций у обучающихся и способствует смене деятельности в учебном процессе, которая также выполняет здоровьесберегающую функцию (проведение ритмических пауз с использованием музыкально-песенного материала по текущей теме урока).

TPR применим как для работы на уроке, так и для внеурочной деятельности. Это может происходить в форме инсценировки песен и сказок, различных игр и постановок.

Однако, как и любой другой метод, TPR имеет свои недостатки:

- учителю постоянно приходится двигаться вместе с детьми, что приводит к высоким энергозатратам;

- большой объем наглядного материала делает этот метод трудоемким;

- узкий диапазон в области грамматики практически сводит к нулю ее изучение из-за своего формата (отсутствие правил и пояснений), что требует привлечения дополнительных методик;

– затруднения применения метода TPR при работе с более взрослой аудиторией вследствие разных возрастных особенностей [Ibidem].

Подводя итоги, стоит отметить, что метод полного физического реагирования идеально подходит для младшей ступени в школе, а при его внедрении в учебный процесс со взрослыми потребуются привлекать дополнительные методики преподавания.

Метод TPR широко применяется по всему миру. Его популярность обосновывается на том, что он повышает уровень самооценки, заметно снижает уровень стресса на уроках иностранного языка. Обилие визуальных опор, простой лексики и грамматики позволяет обучающимся достичь положительных результатов быстрее и эффективнее, чем при грамматико-переводном методе, к тому же TPR может быть применен в начале и конце урока как фонетическая зарядка или повторение материала, а также физминутка. Все вышесказанное привлекает педагогов по всему миру применять данный метод именно на начальной ступени образования.

### *Библиографический список*

1. Гоноболин Ф.Н. Внимание младшего школьника // Психология младшего школьника / под ред. Е.И. Игнатъева. М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 200 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 193 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://irooo.ru/images/files/obrasovanie/> (дата обращения: 10.09.2018).
4. Asher J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. P. 54–56.

Д.А. Лещинская

**К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА  
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
НА ВЕЧЕРНИХ КУРСАХ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ**

*В статье рассматриваются основные педагогические принципы в организации обучения взрослых иностранному языку, где утверждается, что к обучению взрослых следует подходить иначе, чем к обучению детей и подростков. Также освещен аспект важности и необходимости применения лингвострановедческого материала на занятиях по обучению иностранному языку. Выявлены основные принципы отбора лингвострановедческого материала для занятий со взрослыми обучающимися. **Ключевые слова:** лингвострановедческий материал, андрагогика, педагогические принципы в организации обучения взрослых, принципы отбора лингвострановедческого материала.*

D.A. Leschinskaya

**TOWARDS THE PRINCIPLES OF SELECTION  
OF LINGUISTIC AND CULTURAL MATERIAL  
FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE  
AT THE ADULT EVENING COURSES**

*The article discusses the main pedagogical principles in the organization of teaching foreign languages to adults. It is argued that adult education should be approached differently than the education of children and teenagers. The aspect of the importance and necessity of using linguistic and cultural material at the foreign language lessons is considered. The basic principles of the selection of such material for the lessons with adult students are revealed. **Key words:** linguistic and cultural material, andragogy, pedagogical principles in adult teaching, principles of material selection.*

**В** современном мире необходимость изучения иностранных языков не подвергается сомнению: межкультурное взаимодействие происходит на разных уровнях – переговоры между представителями различных стран, чтение книги на языке оригинала или совершение покупок на международ-

ных торговых платформах. Без знания иностранного языка осуществить такое общение не представляется возможным.

Особую актуальность в последнее время приобрел вопрос обучения иностранному языку на вечерних курсах для взрослых. Еще 20–30 лет назад умение изъясняться на иностранном языке не было столь необходимо, именно поэтому все больше людей, давно окончивших образовательные учреждения, стремятся изучать иностранные языки.

Вечерние курсы – это форма обучения, выбор которой связан с занятостью взрослых людей в дневное время. В этом вопросе особое внимание стоит обратить на то, что обучение иностранному языку взрослых представляет определенные трудности. Первая трудность заключается в высоких требованиях к скорости получения результатов. Взрослые люди стремятся получить знания в максимально короткие сроки. Вторая трудность кроется в наличии негативного опыта обучения иностранному языку, полученному в школе, институте или другом учебном заведении [Сысоев, 2001].

Чтобы разрешить эти трудности, следует обратиться к науке, занимающейся изучением взрослого человека и закономерностей его обучения – «андрагогике», которая определяет взрослого как лицо, обладающее физиологической, социальной и нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения [Андрогогика: Psyera, 2016].

Андрогогика как наука зародилась в конце прошлого века в работах А. Каппа, М. Ноулза, Р. Смита, П. Джарвиса, С.М. Змеева. Впервые понятие «андрагогика» было введено А. Каппом, немецким историком педагогики, который предложил рассматривать андрогогику как педагогику для взрослых, со своими специфическими задачами и методами [Мандель, 2017]. Им же было впервые употреблено понятие «взрослый

учащийся», которое впоследствии закрепилось и используется в научных трудах относительно обучения взрослых. Андрагогика утверждает, что к обучению взрослых следует подходить иначе, чем к обучению детей и подростков. Возрастные особенности зрелого человека явно указывают на противоречия, составляющие основу процесса обучения взрослых иностранному языку. С одной стороны, в период зрелости человек стремится к достижению целей, расширению сферы потребностей, сферы мотивации, имеются большие возможности развития личности, с другой – активно проявляется кризис несоответствия между «Я – реальным» и «Я – идеальным». Ученые-андрагоги единогласно заявляют о том, что основными педагогическими принципами в организации обучения взрослых являются:

- приоритет самостоятельного обучения;
- принцип совместной деятельности;
- опора на опыт;
- индивидуализация;
- гибкость в формировании программ обучения;
- практическая направленность обучения [Змеев, 2007].

По информации, полученной в результате изучения материалов, посвященных обучению взрослых (С.М. Змеев, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), нами был составлен список правил, которым необходимо следовать для достижения эффективности процесса обучения взрослых.

1. Педагогу следует подбирать материал с учетом того, что взрослые учащиеся будут учить только то, что им необходимо. Взрослые точно знают, с какой целью учат язык и стремятся получать только ту информацию, которая им понадобится в практической деятельности.

2. Процесс обучения лучше строить на реалиях жизни взрослого человека. Чем ближе будут проблемы и задачи, решаемые на занятиях, к реальной жизни учеников, тем эффективнее будет проходить обучение.

3. Неформальная обстановка на занятиях позволит ученикам лучше усваивать знания. Ситуация излишней строгости и контроля воспринимается взрослыми учащимися негативно.

4. При обучении взрослых учащихся уже нет необходимости в оценивании, поскольку каждый ученик четко осознает цель своего обучения. Оценивание не может служить адекватным и объективным измерением успехов ученика.

Одной из особенностей обучения иностранному языку взрослых является расширенное использование в процессе обучения лингвострановедческого материала. Включение такого рода материала приведет к повышению эффективности обучения, поскольку он носит реальный характер, передает особенности национальной культуры, позволяет погрузиться в культуру и традиции страны изучаемого языка.

Целью изучения иностранного языка в настоящее время является не только приобретение языковых умений и навыков, но и получение страноведческой, лингвострановедческой и лингвокультурной информации о стране изучаемого языка. Е.В. Милосердова утверждает, что включение учащихся в диалог культур, знакомство с национально-культурными достижениями народов, получение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях стран изучаемого языка позволяет учащимся не просто обрести знания и умение говорить на иностранном языке, но и понять культурные особенности носителей иностранного языка, а также осознать собственные национально-культурные особенности [Милосердова, 2004]. И.Л. Бим говорит о том, что прямой доступ к культуре носителей иностранного языка возможен только при наличии умения читать и понимать прочитанное, что делает язык не только целью обучения, но и средством понимания культурных особенностей носителей иностранного языка [Приводится по: Гальскова, Гез, 2006].

Прежде всего, необходимо определить, что именно входит в понятие «лингвострановедческий материал». О. Поддубская, вслед за Н.Д. Гальсковой, указывает, что к лингвострановедческим материалам относятся:

- информация о культуре страны изучаемого языка, вклад этой страны в мировую культуру;
- важные особенности речевого поведения и этикета, общие сведения об образовательной системе и образовательных учреждениях страны изучаемого языка;
- особенности организации жизни в стране изучаемого языка;
- особенности работы детских и юношеских организаций;
- общие сведения о государственном устройстве страны изучаемого языка [Поддубская, 2002].

Анализ исследованного материала позволил нам выделить принципы, которые следует учитывать при отборе лингвострановедческого материала:

- этнографический;
- социально-исторический;
- ситуативно-тематический;
- профессионально-педагогический.

Важно отметить, что лингвострановедческий материал для каждого конкретного занятия следует подбирать индивидуально, с учетом цели занятия и возрастных особенностей учеников.

По мнению Н.Н. Кулахметовой, лингвострановедческими материалами, используемыми при обучении иностранному языку взрослых, являются прежде всего литературные произведения, публицистические материалы, аудио- и видеоматериалы [Кулахметова, 2005].

Лингвострановедческое занятие для взрослого учащегося отличается еще и тем, что имеет практическую направленность. Например, во время занятия можно читать свежие

статьи из газет или журналов. Также интересным будет прослушивание радиопрограмм, просмотр новостных или развлекательных телепередач.

При использовании лингвострановедческих материалов необходимо использовать и визуальное подкрепление. При изучении, к примеру, темы путешествий, рекомендуется брать реальные билеты (фотографии) и использовать их во время занятия.

Нами был выбран фрагмент статьи из журнала «Der Spiegel», где описывается погодное состояние в Европе на момент прочтения. При использовании таких материалов важно сохранять их актуальность. Рассмотрим фрагмент текста.

*Während es in vielen Nachbarländern Unwetter gibt, wird der Wind in Deutschland schwächer. Das Sturmtief, das am Dienstag noch weite Teile Deutschlands beeinflusst habe, flau ab, teilte der Deutsche Wetterdienst mit. Am Mittwoch kann es demnach jedoch im Norden noch zu Sturmböen, an windanfälligen Stellen wie auf der Nordseeinsel Spiekeroog auch zu schweren Sturmböen kommen. Für diese Region sei dies im Herbst jedoch nicht unüblich [Der Spiegel].*

Информация, представленная в данном фрагменте, дает возможность обсудить виды погоды, климат в Европе, выполнить интерактивное задание – можно отмечать на карте места в Германии, в которых прошел шторм.

Фрагмент другой статьи из этого же журнала дает нам представление о том, как действует трудовая система в Германии.

*Arbeitnehmer können sich schon jetzt auf 2019 freuen: Fast alle Feiertage liegen in der Woche. Vor allem um Weihnachten herum ist eine lange Auszeit möglich.*

*2019 sollten Sie Ihren Urlaub rechtzeitig planen: Wer Brückentage geschickt einsetzt, kommt mit langen Erholungsphasen durch das Arbeitsjahr – und mit einigen verlängerten*

*Wochenenden. Fast alle an ein Datum gebundenen Feiertage liegen arbeitnehmerfreundlich in der Woche [Der Spiegel].*

В процессе работы с данной статьей представляется возможность обсудить темы: отпуск, трудовой кодекс в Германии, национальные праздники и выходные дни в Германии. Также можно рассмотреть и тему Рождества, хоть она и не является основной в статье.

Использование лингвострановедческих материалов в процессе обучения иностранному языку дает большие возможности в выборе средств и методов обучения.

По результатам исследования мы можем сказать, что, производя отбор лингвострановедческого материала, учитель должен руководствоваться следующими принципами:

- актуальность материала (важно, чтобы информация не была устаревшей, журналы и газеты двадцатилетней давности подходят только если изучаются и сравниваются культура и жизненный уклад тех времен);

- лингвистические возможности материала: разнообразие тем, форм работы с текстом и содержанием;

- возможность практического подкрепления (визуальные, аудио- и текстовые материалы);

- возможность сравнить новую информацию с имеющимся опытом (система образования в России и Германии и т.п.);

- востребованность или актуальность для взрослых учащихся (тема про налоги в Германии может быть интересна, но не востребована. Тема покупки билетов на поезда и самолеты, напротив, может быть крайне интересна и практически полезна для обучающихся).

В заключение хотелось бы отметить, что лингвострановедение в преподавании иностранных языков для взрослых имеет познавательное значение, поскольку позволяет расширить общий кругозор изучающих иностранный язык; оно формирует лингвострановедческую компетенцию, т.е.

навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны. Знание культуры страны изучаемого языка способствует более точному и глубокому пониманию изучаемого языка. При отборе лингвострановедческого материала для обучения иностранному языку взрослых должен быть задействован практико-ориентированный подход.

### *Библиографический список*

1. Андрагогика: Psyera [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/4314/androgogika> (дата обращения: 01.10.2018).
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М: Академия, 2006. 336 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЭР СЭ. 2007. 272 с.
4. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе // Иностранные языки в школе. 2005. № 5. С. 49–55.
5. Мандель Б.Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М.: DirectMEDIA. 2017. 384 с.
6. Милосердова Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 80–84.
7. Поддубская О. «Через слово» заглянуть в жизнь другого народа: использование лингвострановедческих словарей для семантизации национально-культурной лексики художественного текста // Учитель. 2002. № 5. С. 64.
8. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4 С. 20–24.
9. Der Spiegel [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spiegel.de/plus/halloween-vier-schnelle-bastelanleitungen-fuer-dekoration-a-d13ac144-858a-4cba-82c4-0680580ff213> (дата обращения: 31.10.2018).

Ю.В. Лукиных, М.М. Андреев

## СОВРЕМЕННЫЙ ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

*В статье рассмотрены вопросы рынка школьных учебников. Приведены точки зрения учителей и ученых на проблему школьных учебников и возможные пути ее решения. Среди тенденций отмечается внедрение новой модели экспертизы учебников, а также применение электронных учебников в образовательном пространстве школы.*

**Ключевые слова:** учебник, система образования, рынок школьных учебников, учащийся, электронный учебник.

Yu.V. Lukinykh, M.M. Andreev

## MODERN SCHOOL TEXTBOOKS: PROBLEMS AND TENDENCIES

*The present article deals with the market of school textbooks. The teachers and scientists' points of view on the problem of school textbooks and its possible solutions are given. Among the trends is the introduction of a new model of textbooks examination as well as the use of electronic textbooks in the educational school space.*

**Key words:** textbook, education system, school textbook market, a pupil, electronic textbook.

На протяжении очень долгого времени учителя и издатели учебников пытаются найти формулу, по которой можно было бы создать идеальный учебник, подходящий для всех учащихся, удовлетворяющий всем требованиям системы современного образования. Но в наше время проблема подбора идеального учебника, который бы обеспечил высокую мотивацию обучающихся к изучению того или иного предмета и был для них интересен, стоит очень остро. Предлагается множество различных решений, которые не дают пока, на наш взгляд, ощутимых результатов.

Учебник определяют как книгу, излагающую основы научных знаний по определенному учебному предмету в соответствии с целями обучения, установленной

программой и требованиями дидактики [Коджаспирова, Коджаспиров, 2003].

По словам О.Ф. Кабардина, содержание и структура учебника, состав комплекта учебных книг для обучающихся и методических пособий для учителя по любому учебному предмету должны быть тесно связаны с принятыми целями обучения и распределением ролей в учебном процессе между обучающимся, учителем, учебником и методическим пособием [Кабардин].

Главные задачи любого учебника заключаются в том, чтобы мотивировать, т.е. вызывать интерес обучающихся к изложенному в учебнике материалу; а также информировать, т.е. знакомить читателей с новыми сведениями по предмету. Без этих важных для получения образования книг весь процесс обучения сводится к нулю [Ветров].

Сегодня, по мнению О.Ф. Кабардина, едва ли есть основания считать, что действие законов свободного рынка товаров и услуг в сфере образования привело к существенному улучшению школьных учебников. Большинство существующих школьных учебников мало отличаются друг от друга, они не только не в полной мере соответствуют требованиям учителей, обучающихся и родителей, но и мало согласованы с современными целями и задачами общего образования [Кабардин].

Размышляя о ситуации со школьными учебниками, А. Гориянов выделяет следующие проблемы:

- в современных школьных учебниках большое количество опечаток и фактических ошибок;
- отсутствует согласованность программ между предметами;
- слишком сложно, т.е. учебники написаны ужасным языком, формулировки заумны и трудны для понимания;
- много лишнего, много избыточной информации, которая только затрудняет понимание темы;

– постоянное изменение программ и, соответственно, профильных учебников [Гориянов].

К вышеперечисленным проблемам можно добавить еще и следующие:

1) постоянные перестановки в системе образования влекут за собой изменение старых учебников и выпуск новых, в связи с чем рынок учебной литературы страдает от переизбытка книг не самого лучшего качества. Школьные программы сменяют друг друга с невероятной скоростью: образовательные учреждения просто не успевают закупать новую учебную литературу. Образование находится в поисках «идеального» учебника, который подходил бы для всех, отвечал на все вопросы и удовлетворял интересы и потребности всех участников образовательного процесса;

2) у учебников есть так называемый «естественный износ», когда школы не могут использовать учебник старше пяти лет. Вследствие чего происходит лишь копирование старых материалов в новые учебники и обучающиеся вынуждены осваивать материал все так же по старым учебникам. Однако школы не получают какого-либо перечня книг, признанных «устаревшими», «неправильными», с объяснением того, что же в них не так;

3) неопределенность с тем, кто будет выбирать учебник, какой тип учебника подходит лучше для определенного класса. Ведь есть обучающиеся, более склонные к творческой деятельности, следовательно, для них уже не подойдет учебник с сухой теорией, так же как он и не подойдет для детей, более склонных к практической деятельности. Такое разделение обусловлено увеличением количества обучающихся в школах и необходимостью закупать гораздо больше литературы, но соответствует ли она всем параметрам и запросам учеников и учителей – неизвестно.

О.Ф. Кабардин отмечает, что есть одно положительное следствие многообразия существующих учебников:

хотя учебник для обучения в данной школе обычно выбирается без учета мнений учителя и обучающихся, наличие в школьных библиотеках небольшого количества альтернативных учебников открывает возможность их использования как учителем в процессе подготовки к занятиям, так и отдельными обучающимися, неудовлетворенными предложенным учебником [Кабардин].

Министр просвещения России О.Ю. Васильева в одном из интервью заявила недавно, что учебников должно быть немного; что база должна быть у всех и она предполагает две-три линейки, не больше. Учебники должны быть хорошими, качественными и в небольшом количестве. Этого же мнения придерживаются многие учителя.

Опрос, проведенный ВЦИОМ в 2017 г., показал, что около 70 % россиян поддерживают разработку и внедрение базовых учебников по основным предметам в общеобразовательных школах, особенно по русскому языку, математике, истории и литературе.

По словам И. Ветрова, в нашем быстро меняющемся мире знаний учебник должен быть неким стержнем базовых знаний, точкой входа в предмет, поэтому желательно, чтобы по каждому из предметов было несколько (около двух или четырех) наименований учебников, адаптированных к разным обучающимся, в том числе с индивидуальными особенностями развития [Ветров].

Согласно мнению многих учителей, каждый учебник должен проходить настоящую, а не формальную экспертизу и затем получить статус выверенного издания, которое поддержано экспертным сообществом. «Учебник – это рабочий инструмент школьного учителя, поэтому и экспертиза учебников есть прерогатива сообщества практиков. Единственный необходимый критерий соответствия учебников – это положительное заключение большинства независимых тестеров (и внесение правок, обнаруженных в процессе их

работы)», – говорит Ренат Хайбуллин, директор казанской школы № 85 [Цит. по: Ветров].

Президент России В.В. Путин поставил задачу о разработке и внедрении новой модели экспертизы учебников, когда последнее решение при внесении учебника в федеральный перечень будет оставаться за Министерством просвещения. По словам министра просвещения О.Ю. Васильевой, такая программа экспертизы была запущена в марте 2018 г.

Современные технологии активно внедряются в процесс обучения, меняя методику и форму преподавания учебных предметов. В связи с этим, кроме печатных учебных книг, появились электронные приложения к уже изданным учебникам, и электронные учебники.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» с 2015 г. в российских школах преподавание школьных предметов следует осуществлять по учебникам, которые снабжены электронной версией. Содержание бумажной и электронной версий соответствуют друг другу. Кроме того, непечатная версия дополнена интерактивными элементами.

Электронный учебник – это обучающий комплекс, копия печатного учебника, но с более широким потенциалом, интерактивностью, видео- и аудиоматериалами. Выделяют два вида таких учебников:

1) электронная копия обычного учебника с небольшим количеством дополнительных возможностей: увеличения рисунков, гиперссылок, позволяющих открыть связанную с изучаемой темой, а также дополнительным материалом, не внесенным в обычный учебник по причине законодательного ограничения его веса;

2) целый программный обучающий комплекс с возможностью выполнения домашних заданий прямо в учебнике, видеопримерами правильного выполнения лабораторных

работ, аудиороликами для постановки произношения при изучении иностранных языков и другими компонентами мультимедиа. Также в подобных программных комплексах реализованы возможности включения их в локальную сеть класса или школы, чтобы учитель мог контролировать процесс выполнения упражнений каждым учеником или давать групповые задания [Электронные учебники...].

На сегодняшний день согласно Приказу Минобрнауки от 9.01.14 «Об утверждении порядка... применения электронного обучения...» и ст. 16 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» время и порядок внедрения электронных учебников определяет само образовательное учреждение.

Своих обучающихся и их родителей школа должна проинформировать об изменениях и обеспечить бесплатными средствами обучения согласно ФГОС.

Разработкой и внедрением электронных учебников занимаются: Федеральный институт развития образования, Российская академия образования, издательства «Бином», «Русское слово», «Просвещение», «Дрофа» и другие.

С целью подготовки преподавателей во всех регионах проводятся семинары, вебинары, курсы обучения. Предоставляются демоверсии электронных учебников [Электронные учебники...].

Среди преимуществ перехода на электронные учебники можно выделить следующие:

- отсутствие необходимости носить ежедневно тяжелый груз;
- происходит повышение успеваемости; подросткам больше нравится обучаться с использованием современных технологий;
- экономия времени – не нужно мучиться и долго искать в книге определенное слово, можно просто перейти по ссылке или воспользоваться поиском;

– обучение детей пользоваться современной техникой поможет им в будущем в жизни, для работы или дальнейшего обучения в вузах.

Из недостатков электронных учебников отмечают возможный вред здоровью (ухудшение зрения или больная спина). Другой недостаток – вероятность поломки или потери ноутбука или планшета. Но если воспитать правильное отношение ребенка к дорогой технике, то подобные проблемы будут волновать меньше. Электронный носитель требует подзарядки, может не работать в нужное время или совсем выходить из строя. Проблема пиратства: можно скачать книгу, даже ее не покупая, что, в свою очередь, может сказаться на том же самом рынке учебников – уменьшится доход издателей, вследствие чего им будет невыгодно выпускать все более новые и лучшие книги.

Подведем итог. Рынок учебников, как и сама образовательная система, переживают не лучшие времена. Разнообразии школ, программ, учеников, не дает возможности прийти к единому мнению о стандарте учебника по тому или иному предмету, не говоря уже о том, что ведущие методисты различных вузов России не считают учебник основой всего обучения. Учебник лишь инструмент в искусных руках квалифицированного учителя. Не стоит слепо следовать всему, что написано в нем, особенно когда в наше время так трудно подобрать хороший учебник. Насколько быстро будет решена данная проблема, увы, сказать невозможно. До тех пор пока не будут сделаны серьезные шаги по устранению рассмотренной проблемы, данный вопрос еще долго останется открытым и будет нередко вмешиваться в процесс обучения, не позволяя нашему образованию полноценно идти вперед. Намечившиеся тенденции – новая модель экспертизы учебников, а также внедрение электронных учебников – дают надежду на улучшение сложившейся ситуации.

### *Библиографический список*

1. Ветров И. Дикий запад: вакханалия на рынке учебников [Электронный ресурс]. URL: [https://www.gazeta.ru/comments/2018/02/07\\_a\\_11640175.shtml](https://www.gazeta.ru/comments/2018/02/07_a_11640175.shtml) (дата обращения: 16.11.2018).
2. Горяинов А. Размышления об образовании и учебниках [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceandapologetics.org/text/488.htm> (дата обращения: 16.11.2018).
3. Кабардин О.Ф. Школьный учебник нового поколения – каким он должен быть? [Электронный ресурс]. URL: <http://vmest.ru/nuda/shkolenij-uchebnik-novogo-pokoleniya-kakim-on-doljen-bite/main.html> (дата обращения: 20.11.2018).
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
5. Электронные учебники для школьников, за и против [Электронный ресурс]. URL: <https://schoolcard.pro/blog/?p=183> (дата обращения: 26.09.2018).

**И.А. Майер, Д.Е. Максимова**

### **РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-х КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена проблеме развития у обучающихся умений диалогической речи в 8-м классе. В качестве решения предлагается использование преподавателем ролевых игр на уроках иностранного языка, позволяющих также повысить мотивацию обучающихся к предмету, раскрыть их творческий потенциал, повторить ранее пройденные лексические единицы и т.д. В статье приводятся примеры игр и результаты реализованного на практике эксперимента с их применением в средней школе, доказывающие эффективность использования ролевых игр для развития умений диалогической речи у обучающихся 8-х классов.*

**Ключевые слова:** *ролевая игра, диалогическая речь, диалогические умения, этапы проведения ролевой игры, этапы обучения диалогической речи.*

I.A. Mayer, D.E. Maximova

## ROLE GAMES AS A METHOD OF DEVELOPING DIALOGICAL SKILLS AT THE ENGLISH LESSONS OF THE 8<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS

*The article is devoted to the problem of development of students' skills of dialogical speech in the 8th grade. As a solution, the use of role-playing games by the teacher at the lessons of a foreign language is proposed, which also allows to increase the motivation of students to the subject, to reveal their creative potential, to repeat the previously passed lexical units, etc. The article provides examples of games and the results of the experiment implemented in practice with their application in high school, proving the effectiveness of role-playing games for the development of skills of dialogical speech of the 8th grade students.*

**Key words:** *role games, dialogical speech, dialogical skills, stages of conducting role plays, stages of teaching dialogical speech.*

В настоящее время умение общаться, в том числе и на иностранном языке, является одним из ключевых показателей успешности человека. Зачастую изучение языка для многих заключается в механическом заучивании слов и грамматических структур, что безусловно, снижает интерес обучающихся к предмету. Ввиду этого перед учителем встает сложная задача – организовать образовательный процесс максимально интересно для обучающихся, чтобы они захотели применять имеющиеся у них знания на практике. Учитывая, что коммуникативно-ориентированная направленность является сегодня определяющей в обучении иностранным языкам, становится очевидной необходимость поиска активных средств обучения на уроке [Майер, Плаксина, 2017].

Оригинальным решением данной проблемы является ролевая игра, трактуемая Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным как «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, макси-

мально близких к условиям реального общения» [Азимов, Щукин, 2009, с. 264]. Несмотря на очевидный интерес педагогической науки к использованию ролевых игр для активизации диалогической речи обучающихся как «формы речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [Там же, с. 60], на практике данный вид активности обучающихся используется относительно редко. Существует определенная проблема между запросом со стороны обучающегося к вовлечению в активные виды деятельности на уроке и традиционными подходами, ориентированными преимущественно на фронтальную или индивидуальную формы работы.

В процессе проигрывания диалогов в ролевой игре обучающиеся развивают такие частные диалогические умения, как «умение обмениваться репликами в диалоге и полилоге (репликация); умение проводить свою стратегическую линию в общении как в согласии с речевыми интенциями собеседников, так и вопреки их интенциям; умение учитывать новых партнеров, вступающих в коммуникацию, смену их ролей; умение прогнозировать поведение собеседников, их высказывания, исходы той или иной ситуации» [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 473–474]. Также в ходе поэтапного построения и развертывания общения в ролевой игре обучающиеся развивают свою логику, учатся использовать имеющиеся у них знания без предварительной подготовки, а также эмоционально адекватно реагировать на реплики партнера, тем самым развивая эмотивный лексикон. Все это позволит обучающимся успешно решать коммуникативные задачи не только на уроках и в повседневной жизни, но и при сдаче основного государственного экзамена, где в устной части в задании № 2 обучающиеся должны продемонстрировать свои умения диалогической

речи в условном диалоге-расспросе на допороговом уровне [ФИПИ; Федеральный государственный...].

Для выявления эффективности ролевых игр на уроках английского языка как способа развития умений диалогической речи обучающихся нами был проведен эксперимент, осуществленный в ходе педагогической практики в образовательном учреждении МАОУ «Гимназия № 4» г. Красноярска. Целевой группой был выбран 8-й класс, изучающий английский язык седьмой год. Эксперимент проводился на основе УМК «Forward» 8-й класс (авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс, О.С. Миндрул) после прохождения обучающимися небольших тематических блоков [Вербицкая и др., 2017]. Для проведения исследования были разработаны три ролевых игры:

1) ролевая игра № 1 «Who is it?» в рамках урока «I know everyone»;

2) ролевая игра № 2 «Give me a chance!» к уроку «Our daily problems and excuses»;

3) ролевая игра № 3 «Travelling is a big deal» к уроку «Globetrotter».

Реализация каждой игры была осуществлена по схеме, предложенной Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [Гальскова, Гез, 2006]:

– подготовительный этап (выбор темы, отбор необходимых языковых средств, статусно-ролевые и личностные характеристики персонажей, подготовка атрибутов (карточек со списком вопросов, описанием ролей и т.п.), изучение обучающимися раздаточного материала, повторение лексических единиц и речевых клише в виде предварительных упражнений на уроке);

– проведение игры – деление обучающихся на пары и реализация ими игровых действий;

– контроля – оценка учителем каждого обучающегося в балльной системе в соответствии с кодификатором ОГЭ.

Также внутри каждого урока с элементами ролевой игры были соблюдены этапы обучения диалогической речи согласно А.Н. Щукину и Э.Г. Азимову [Азимов, Щукин, 2009]:

- 1) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
- 2) презентация диалога в звуковой и графической форме;
- 3) усвоение языкового материала диалога;
- 4) усвоение способов связи реплик в диалоге;
- 5) воспроизведение диалога;
- 6) расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

В соответствии с ранее перечисленными этапами для введения в ситуацию первой игры «Who is it?» обучающимся было предложено упражнение на сбор текста с информацией о личности героя (его имя, возраст, национальность, семья, место проживания, личные качества, хобби) в правильном логическом порядке и соотнесение частей текста с соответствующими вопросами к ним. Тем самым была создана вопросно-ответная основа диалога-расспроса, послужившая образцом для дальнейшей игры (табл. 1).

*Таблица 1*

### Опоры к ролевой игре «Who is it?»

| <b>Question</b>                       | <b>Answer</b>   |
|---------------------------------------|---|
| What is his name?                     | My name is Jack and   |
| How old is he?                        | I am fourteen   |
| What is his nationality?              | I come from Spain and   |
| Where does he live?                   | At the moment I am living in London.  |
| How big is his family?                | My family is big. I have a sister, 2 brothers and parents.                              |
| How well he knows English?            | Thanks to my course my English is getting better and now I understand people very well. |
| What about his hobbies/interests?     | I like sport and books. Oh, I am also crazy about basketball.                           |
| What personal qualities does he have? | My friends say that I am romantic and clever.   |

Далее обучающиеся получали карточки с новыми данными, тренировали их с имеющейся у них зрительной опорой, а в конце занятия разыгрывали диалог без зрительной опоры перед всем классом, оценивающим выступление каждой пары. Данная ролевая игра была первой в опыте обучающихся и, соответственно, разработана с контролируруемыми репликами и ответами для предотвращения возможных трудностей.

Для введения в ситуацию второй игры «Give me a chance!» нами был взят аудиотекст из УМК [Вербицкая и др., 2017, с. 12]. Из содержания текста обучающиеся выделяли необходимые для последующего диалога-основы реплики двух героев: школьника, имеющего подработку после занятий, и его работодателя, желающего уволить его из-за плохо выполняемой им работы (табл. 2).

*Таблица 2*

### Опоры к ролевой игре «Give me a chance!»

|  |   |
|--|---|
| What time is it, Jay?  | It is 9 o'clock.  |
| Why are you arriving so late for work?   | I am working every evening this week!<br>I am too tired!  |
| Do you know, that I should fine you?   | I know, but please, don't do this! I promise, it was my last coming late!   |
| Why are you working so slow at this days?  | It is not my fault! The restaurant is always really busy!   |
| Do you understand that I should dismiss you as a bad employee?   | I understand, but please, give me a chance! I will arrive on time and do my work very good! This job is necessary for me because I need a lot of money! |
| Why do you need a lot of money?  | I should pay for my English courses in order to pass final exam very well.  |
| So, it is very good plans. I think I give you a chance! ИЛИ I think it is not an excuse, and I should dismiss you. | Thank you, Mr. Jordan. ИЛИ So, thank you for everything! Goodbye, Mr. Jordan!   |

Выбор данной ситуации диалога обусловлен тем, что в ней обучающиеся занимают позиции обвиняемого и защищающегося, тем самым задачей защищающегося становится не просто ответ на вопросы работодателя, как мы видели это в первой игре, но и их аргументация. В итоге работник должен вынести «приговор» об увольнении или неувольнении школьника. Таким образом, вторая игра по сравнению с первой имела более сложный уровень и требовала от обучающихся самостоятельности в аргументации своего ответа.

Для введения в ситуацию третьей игры «Travelling is a big deal» нами были взяты иллюстрации из УМК с единичными репликами двух супругов, обсуждающих место предстоящего отдыха [Вербицкая и др., 2017, с.14]. На основе данных реплик нами вместе с обучающимися был воссоздан диалог между героями, пытающимися найти общее решение проблемы по поводу места путешествия, места ночлега, с использованием пройденных ими лексических единиц по данной теме, грамматическими временными конструкциями и речевыми клише. Также в игру был включен диалог одного из героев с оператором call-центра, в ходе которого обучающиеся должны были употребить пройденные ими речевые клише (вежливого обращения, запроса необходимой информации), что также подразумевает под собой вопросно-ответную форму построения общения.

H: Dear, we need a holiday!

W: How about Hawaii? There are a lot of wonderful beaches.

H: It sounds great! But I hate sunbathing, because I have some problems with my skin. Are there waterfalls? I prefer to jump rather than lie in the sun.

W: Oh. I like jumping too. I know about Akaka Falls in Hawaii, where we can do this together.

H: It's a good idea! But how do you feel about museum? I'm going to visit Hulihe'e Palace there.

W: Frankly speaking, I don't like visiting such places because I find it boring. Had we better visit Honolulu Zoo and take photos?

H: Ok, it sounds good! But where are we going to stay in new country?

W: I suppose we should stay in a hotel.

H: How much does this trip with the hotel cost?

W: I don't know. Let's call to the travel agency.

*(call to the travel agency)*

---

R: Good morning! My name is Diana. What can I help you?

W: Good morning! Could you tell me, how much does the trip to Hawaii in your agency cost?

R: Where do you prefer to stay?

W: In a hotel.

R: So, for 2 weeks – 670 Euro.

W: And when does this trip start?

R: The first of July.

W: Thank you very much. Good bye!

R: Bye!

---

W: So, our trip costs 670 Euro. It so cheap!

H: I totally agree with you! Let's go to the travel agency and buy the tickets!

Далее образец, как и в предыдущих играх, проигрывался в парах, отрабатывался с другими ролями (оператора центра как фиксированной роли и двух друзей, окончивших школу и решающих, где провести каникулы; парня и девушки, мечтающих провести незабываемое романтическое путешествие и т.д.). Третья игра была самой сложной в серии игр, так как требовала от обучающихся умения найти общее решение, заранее заложенное в игре, знания лексических единиц по теме и употребления речевых клише, аргументацию своей позиции (желания / нежелания посещать то или иное место), запроса чужого мнения по высказанному, а также запроса необходимой информации.

В ходе проведения ролевых игр выступление каждого обучающегося было оценено по критериям, представленным в кодификаторе устной части ОГЭ к заданию № 3 [ФИПИ...]: К1 – решение коммуникативной задачи (объем высказывания, решена ли коммуникативная задача); К2 – организация высказывания (логичность, завершенность диалога, наличие приветствия и прощания, средства логической связи, речевые клише), К3 – языковое оформление высказывания (словарный запас, лексико-грамматические ошибки). Использование критериев позволило отследить динамику развития умений диалогической речи каждого из обучающихся на основе ролевых игр и сделать заключение об эффективности их применения.

В результате опытной работы нами было отмечено, что в ходе первой игры по критерию решения коммуникативной задачи у 9 из 10 обучающихся отмечались упущение некоторых вопросов, неспособность по ключевым словам задать вопрос партнеру, который, в свою очередь, из предложенных вариантов ответа не всегда мог найти подходящий, соответствующий заданному вопросу. По критерию К2 – организация высказывания – 5 из 10 обучающихся забывали про вступление или завершение диалога, ограничиваясь только вопросами или ответами. По критерию К3 у 6 из 10 обучающихся отмечались ошибки в построении вопросительных предложений и употребления временных форм глагола.

Во второй игре у обучающихся по критерию решения коммуникативной задачи отмечалось улучшение – 4 из 10 обучающихся задали все заложенные в игру вопросы, однако 1 обучающийся не смог правильно соотнести имеющиеся у него ответы с заданными партнером вопросами. По критерию К2 9 из 10 обучающихся правильно оформили вступление и завершение диалога.

В третьей игре по критерию решения коммуникативной задачи 5 из 10 обучающихся набрали максимальный балл, так как пришли к общему решению, заложенному в игре. Остальные, несмотря на нахождение общего решения, упустили в некоторых случаях аргументацию своего высказывания с использованием информации в ролевой карточке. По критерию К2 было отмечено использование всеми обучающимися речевых клише, логического вступления и завершения диалога, заложенных в игре.

Таким образом, в результате проведенных игр можно проследить положительную динамику развития умений диалогической речи в решении коммуникативной задачи и оформлении речевого высказывания. Это позволяет сделать вывод об эффективности предлагаемых нами ролевых игр.

#### *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., Маккинли С., Хастингс Б., Миндрул О.С. «Forward» 8 класс. Английский язык. М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2017. 115 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2009. 336 с.
4. Майер И.А., Плаксина Е.А. Ролевые и деловые игры как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся средней школы // 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. С. 176–184.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 6.11.2018).
7. ФИПИ. ДемOVERсии, спецификаторы, кодификаторы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 6.11.2018).

**Е.В. Михайлова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Статья посвящена анализу использования компетентностного подхода в иноязычной подготовке студентов неязыковых специальностей. Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики современного отечественного высшего образования. Автор отмечает, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий по иностранному языку.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, инновационные методы обучения, межпредметные связи, образовательный маршрут.

**E.V. Mikhailova**

## **USING COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALTIES**

*This article is devoted to the analysis of competence-based approach to the foreign language training of students of nonlinguistic specialties. Competence-based approach is one of the most developing aspects of modern higher education theory and practice in Russia. The author points out that implementation of this approach means using a variety of active and interactive English teaching methods.*

**Key words:** competence approach, competences, innovative teaching methods, interdisciplinary connections, educational route.

Современные требования, предъявляемые к будущему специалисту, определяются рынком труда, развитием социума и научно-технического прогресса, устареванием знаний, приобретаемых в процессе обучения. В складывающейся ситуации становится весьма очевидным, что обучение, построенное на передачи знаний, навыков и умений, не справляется с задачей подготовки компетентных специалистов, умеющих ориентироваться в соответствии с новейшими научно-техническими исследованиями и работками. Современное образование не может ориентироваться только на знания, умения и навыки, так как это означает регресс в развитии [Национальная система..., 2009].

Анализируя цели высшего образования на современном этапе, можно выявить нечто общее, что их объединяет. Общим структурным компонентом становятся дефиниции «компетентность» и «компетенции». Следовательно, перспективным направлением в современном образовательном процессе становится компетентностный подход [Коростылев, 2011].

Необходимо отметить, что компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики современного отечественного высшего образования. Концепция модернизации российского образования до 2025 г. предписывает внедрение компетентностного подхода как условия формирования новой системы знаний, умений и навыков [Павлова, Цигулева, 2013]. Успешность практической реализации компетентностного подхода зависит от того, какие условия будут созданы для расширения круга интересов субъектов образовательного процесса, т.е. студентов.

Сущность компетентностного обучения заключается в том, что не просто усваивается готовое знание, а просле-

живается генезис данного знания. Как отмечает исследователь А.М. Митяев, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение решать проблемы, возникшие в познании и объяснении явлений действительности [Митяев, 2007].

Таким образом, исходя из вышесказанного, модель современного специалиста должна представлять собой описание того, каким набором компетенций необходимо владеть выпускнику вуза, к выполнению каких трудовых и социальных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности данных функций.

В обучении компетенции формируются в процессе изучения различных дисциплин, участия в производственных практиках, научно-практических конференциях и семинарах, работе в коллективных творческих проектах, при формировании образовательного маршрута студента и т.д. Следует подчеркнуть, что формирование компетенций связано не только с освоением теоретических дисциплин, как правило, преподаваемых студенту в лекционной форме. Как показывает практический опыт, компетенции формируются в процессе сочетания различных форм, методов и технологий, используемых педагогом в образовательном процессе, т.е. усвоенное знание на лекционных курсах анализируется на семинарских и практических занятиях и проверяется в процессе текущего и промежуточного контроля, отрабатывается на производственной практике. Компетенции могут быть оценены в полной мере лишь после завершения всех видов учебной работы.

С целью формирования общекультурных компетенций на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в неязыковых вузах необходимо оптимизировать широкое

привлечение аутентичных материалов и выбор инновационных средств и методов обучения, разработку шкалы оценивания достижений обучаемых в рамках компетентностного подхода.

В данном случае для реализации компетентностного подхода необходимо использование активных и интерактивных форм проведения занятий (презентации, метод проектов, кейс-технологии, баскет-метод и др.) в образовательном процессе, составляющих не менее 70 процентов аудиторных занятий с обучающимися.

Активные методы обучения требуют от педагога тщательной подготовки к занятию, творческого подхода к отбору материала, создания оптимальных условий для самостоятельной работы студентов и психологического комфорта.

Как показывает практика, включение на занятиях по иностранному языку инновационных технологий обучения, таких как семантическое картирование, проектирование, «storytelling», организация ролевого общения и подготовка презентаций *PowerPoint*, побуждает студентов к развитию креативного мышления, способности переработать пройденный материал при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения.

Вышеперечисленные технологии способствуют не только овладению лингвистическими знаниями и формированию общекультурных компетенций, но также развитию умений анализировать и перерабатывать получаемую информацию, раскрытию творческих способностей, формированию самостоятельности мышления [Tsiguleva, 2014]. Знакомство студентов с перспективными формами взаимодействия субъектов образовательного процесса на занятиях по иностранному языку, их активное заинте-

ресованное участие позволяют осуществлять преемственность и непрерывность языкового образования на всех этапах обучения, проследить межпредметные связи.

Особая ценность компетентностного подхода при обучении иностранному языку проявляется в возможности использовать инновационные методы обучения, к которым относятся когнитивные, креативные и организационно-деятельностные методы обучения, направленные на создание обучающимися образовательной продукции.

Немаловажно и то, что компетентностный подход в системе обучения иностранному языку является базовым для формирования профессиональной компетентности субъекта межкультурной коммуникации, поскольку он ориентирован на особое целеполагание в обучении, т.е. на формирование компетентности и компетенций.

#### *Библиографический список*

1. Коростылев А.А. и др. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2 (5). С. 212–219.
2. Митяев А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования // Образование и общество. 2007. № 4. С. 9–14.
3. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: аналитический доклад / под ред. В.И. Байденко. Изд. 2-е. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 244 с.
4. Павлова Т.Л., Цигулева О.В. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 111–114.
5. Tsiguleva O.V. Foreign languages as a tool of professional mobility // International Journal of Multidisciplinary Thought. 2014. № 2. С. 89–95.

Н.А. Попкова

**РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ  
В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Процесс обучения современному, естественному иностранному языку возможен только при условии применения материалов, которые берутся из жизни носителей языка или составляются с учетом особенностей их менталитета и культуры в соответствии с общепринятыми речевыми нормами. Применение аутентичных и учебно-аутентичных материалов даст возможность более эффективно обучать всем видам речевой деятельности, а также имитировать погружение обучающихся в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, изучение, аутентичный текст, освоение, обучение, дискурс.

N.A. Popkova

**ROLE OF AUTHENTIC TEXTS IN THE FORMATION  
OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*The process of teaching a foreign language may be possible only under condition of application of materials, which are taken from the life of native speakers of the language or are custom-tailored to the peculiarities of their mentality and culture in accordance with generally accepted speech standards. The use of authentic materials will make it possible to teach all types of speech activity more effectively, as well as simulate the immersion of students in the natural speech environment at the foreign language lessons.*

**Key words:** foreign language, learning, authentic text, mastering, learning, discourse.

Увеличение интернациональных контактов в различных сферах человеческой деятельности, вступление нашего государства во всемирное сообщество сделали необходимым изучение иностранного языка как важного требования эффективной общественной жизни. Иностранные языки сегодня являются обязательной составляющей социокультурной сферы [Мишнева, 2013].

Изучение иностранного языка по предметному содержанию и цели обучения является интегративным. Сам язык в настоящее время призван занять ведущую роль в расширении профессионального и образовательного кругозора. Разделение процесса производства, науки и образования требует не только отличного знания иностранного языка, но и особой подготовки, позволяющей правильно интерпретировать важную информацию, так как простое понимание иностранного языка не всегда гарантирует результативность иноязычной коммуникации.

Чтение играет немаловажную роль в ходе овладения иностранным языком и содействует погружению в реальную языковую сферу. Чтение принадлежит к рецептивным типам вербальной работы, так как оно в первую очередь направлено на понимание определенного материала, а также на приобретение нужной информации. Кроме этого, процесс чтения подразумевает интенсивную мыслительную работу человека, которая содержит в себе ранее приобретенные познания и навыки. В связи с этим в ходе обучения чтению на иностранном языке реализуется главная цель – развитие устойчивого умения извлекать из письменного текста нужные данные. Основным орудием, содействующим достижению высочайшего уровня в овладении иностранным языком, в частности чтением и осознанием иноязычных слов, и считаются аутентичные тексты [Тыртынских, 2013].

Многие эксперты высказываются за применение аутентичных текстов в обучении иностранному языку. Н.Л. Ушакова полагает, что «применение аутентичных текстов в ходе преподавания имеет ряд значительных положительных сторон: неповторимость, многообразие лексики и грамматических конфигураций, национальная особенность, многообразие манеры и темы, применение стиля в природном общественном контексте в форме, установленной его носителями» [Ушакова, 2015, с. 278].

Согласно мнению Т.Е. Воронковой, работа на уроках иностранного языка с аутентичными текстами позволяет ученикам взглянуть на страну, язык которой изучается, глазами ее жителей, а не формировать неверные стереотипы о культуре общения этой страны [Воронкова, 2014]. По мнению О.А. Леонгард, возможность работы с такими текстами позволяет обучаемым лучше узнать иноязычную цивилизацию, понять ее устои и нравы, научиться понимать, ценить и дорожить как иностранной, так и собственной культурой, являться при этом субъектами межкультурного общения [Леонгард, 2013].

Т.М. Денисова также поддерживает идею применения аутентичных текстов в ходе преподавания иностранного языка, обосновывая это тем, что аутентичные тексты мощнее мотивируют обучающихся на дальнейшее исследование иностранного языка; аутентичные тексты более подробно показывают характерные черты культуры исследуемого государства. Однако исследователь также упоминает и тот факт, что людям, изучающим иностранную речь непрофессионально, предпочтительно применять адаптированные или дигестированные тексты, поскольку они не обладают в соответствующей степени стилем языка-подлинника [Денисова, 2016].

По мнению Е.В. Носович и О.П. Мильруд, более предпочтительно обучать языку, используя аутентичные материалы, которые берутся из оригинальных источников и не предназначены для учебных целей. При этом авторы отмечают и высокую сложность таких материалов в языковом аспекте, а также что они не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения. Они отдельно выделяют методически- и учебно-аутентичные тексты. Под последними следует понимать УМК-тексты, которые учитывают все параметры аутентичного учебного процесса.

Авторами были разработаны определенные параметры аутентичного учебного текста. Они подобрали комплекс определенных структурных признаков аутентичных текстов, отвечающих нормам носителей языка. По их мнению, данный текст представляет собой аутентичный дискурс, то есть текст, который используется в событийном аспекте и характеризуется естественностью грамматических форм и лексического наполнения, ситуативной адекватностью применяемых языковых средств, демонстрирует случаи аутентичного словоупотребления [Носович, Мильруд, 2008].

Материал, заключающийся в аутентичных текстах, благоприятно воздействует на процедуру освоения иностранного языка, так как:

- содействует наиболее крепкому освоению социокультурных данных;
- отображает настоящую языковую реальность;
- показывает функции языка как ресурсы коммуникации и природного общества;
- гарантирует синхронное обращение к стилю и культуре;
- содействует пополнению лексикографического резерва вследствие огромного числа новейших слов, формулировок, структур и т.д.;
- выступает как способ невольного запоминания языкового использованного материала и формирования иных типов работы;
- помогает приспособляться и осваивать уникальные грамматические устройства стиля, трудные грамматические системы;
- мотивирует к совершенствованию ранее существующей степени познаний и т.д.

Подводя итог, следует отметить, что процесс обучения современному естественному иностранному языку возможен только при условии применения материалов, кото-

рые либо берутся из жизни носителей языка, либо составляются с учетом особенностей их менталитета и культуры в соответствии с речевыми нормами, которые общеприняты и используются. Применение подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, которые являются естественным речевым произведением, созданным в методических целях, даст возможность более эффективно обучать всем видам речевой деятельности, а также имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.

### *Библиографический список*

1. Воронкова Т.Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент // Иностранные языки в школе. 2014. № 7. С. 37–40.
2. Денисова Т.М. Роль аутентичных художественных текстов в формировании межкультурной компетентности при обучении иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. № 2. С. 207–209.
3. Леонгард О.А. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения чтению аутентичных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 1. С. 91–93.
4. Мишнева Е.К. Формирование культуры учения в процессе овладения иностранным языком на ступени основного общего образования (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 48 с.
5. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 11–18.
6. Тартынских В.В. Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранных студентов // Вестник Государственного университета управления. 2013. № 16. С. 269–273.
7. Ушакова Н.Л. Аутентичный текст как средство формирования межкультурной компетенции // Лингвистика. Обучение. Культура: сб. ст. / под ред. В.Я. Мыркина. Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2015. № 1. С. 278–283.

К.Е. Попова

**МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ  
НАГЛЯДНЫХ МАТЕРИАЛОВ  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В статье описывается роль мультимедийной наглядности на уроках иностранного языка, анализируются основные функции принципа наглядности. Средства наглядности позволяют создать реальные ситуации общения и являются стимулом для возникновения коммуникации в этих ситуациях.*

**Ключевые слова:** мультимедия, наглядность, визуализация, коммуникация, урок иностранного языка.

К.Е. Popova

**MULTIMEDIA VISUALIZATION  
OF VISUAL MATERIALS AS A MEANS  
OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS  
TO FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION**

*The article describes the role of multimedia visualization at the foreign language lessons, analyzes the main functions of the principle of visualization. Visual materials can create real situations of communication and they are incentive for the communication emergence in these situations.*

**Key words:** multimedia, communication, visualization, English lesson.

**О**бразование – сфера, которая очень сильно подвержена внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, поскольку современное поколение учащихся растет и развивается в эпоху распространения электронных, компьютерных, мобильных и цифровых технологий. Появление компьютерных технологий расширяет возможности человеческого мышления, выводит способность воспринимать и перерабатывать информацию на новый уровень, а также повышает качество преподавания. Компьютер стал средством обучения, способным наглядно представить информацию [Рублева, 2014].

Вместе с новыми технологиями в нашу жизнь вошло понятие «мультимедиа». Под мультимедиа подразумевается особый вид компьютерной технологии, которая объединяет в себе традиционную, статическую, визуальную информацию, такую как текст, графика, и динамическую – речь, музыка, видеофрагменты, анимация [Википедия].

Мультимедиа, на наш взгляд, является эффективным средством представления информации в образовательном процессе, так как сочетает в себе такие важные качества, как гибкость, интерактивность, интеграция различных типов учебной информации.

Визуализация – это формирование зрительного, наглядного или мысленного образа, процесс, при котором необходимая информация представляется в виде изображения для того, чтобы создать максимальные удобства их понимания; любой мыслимый объект, явление приобретает зримую форму, в том числе посредством технических и цифровых устройств. Визуализация информации существенно упрощает путь ее поступления в сознание человека. Кроме того, визуальные образы развивают ассоциативное мышление, активизируют чувственное восприятие окружающих нас явлений, воображение и фантазию, стимулируют творческую активность и мнемонические процессы, удерживают внимание, побуждают к активному поиску [Вербичкий, 2001].

Визуализация равнозначна учебной наглядности. Мультимедийная наглядность подразумевает под собой использование цифровых картинок, рисунков и изображений на уроке, что, в свою очередь, делает учебный процесс более динамичным и вовлекающим, а также повышает качество подачи изучаемого материала и предоставляет новые широкие возможности для его эффективного усвоения.

При обучении иностранному языку в школе огромную роль играет принцип наглядности, который успешно применяется для активизации мыслительной деятельности уча-

щихся, формирования и развития их языковой компетенции, развивает готовность осуществлять общение на изучаемом языке, также способствует созданию мотивации для возникновения ситуации общения в процессе обучения [Гальскова, 2000]. Наглядные материалы выступают в роли основы, на которой строится речь. Применяя данные материалы на уроке, учитель имеет возможность имитировать реальные 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]. Принцип наглядности сформировал и обосновал Я.А. Коменский. В своей работе он написал, что «если какие-либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [Коменский, 2012, с. 302–303]. По его мнению, необходимо уметь познавать предметы на основе их эмпирического восприятия.

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 семантизации и стандартизации. Кроме того, картинки создают ситуации общения, используются в качестве опоры при построении высказывания и тем самым стимулируют само высказывание [Щукин, 2006].

Методика работы с мультимедийной наглядностью зависит от уровня знаний и возможностей учащихся. Цифровые изображения можно применять на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, в качестве источника информации, при закреплении знаний, формировании умений

и навыков, выполнении домашних заданий, проверке усвоения учебного материала, также данный вид наглядности используется в ОГЭ и ЕГЭ в устной части, где на экран выводятся картинки с разными заданиями. Преимуществом применения мультимедийных изображений является многообразие различных упражнений. Ниже приведем примеры заданий, которые можно использовать при работе с картинками, для того чтобы сформировать готовность ученика применять изучаемый язык в своей речи.

1. Посмотрите на картинки, определите общую тему. Опишите данные картинки, используя слова из рамочки.
2. Посмотрите на картинку и ответьте на вопросы.
3. Сравните две картинки, скажите, что у них общего и в чем различия.
4. Выберите одну из картинок и опишите ее.

Благодаря вышеперечисленным упражнениям, учитель моделирует реальные жизненные ситуации, в которых происходит коммуникация. Мультимедийная наглядность, используемая в этих упражнениях, создает уникальную возможность окунуться в естественную языковую среду.

Таким образом, рассмотрев особенности использования мультимедийной наглядности на уроках иностранного языка, можно сделать вывод о том, что она выступает эффективным речевым стимулом, позволяет развить готовность учащихся общаться на изучаемом языке, окунувшись в атмосферу реальных ситуаций. В процессе обучения наглядные материалы увеличивают эффективность обучения, помогая учащимся усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Обеспечивают прочное закрепление языкового материала в памяти учеников, развивают творческие способности, включают воображение в учебный процесс и повышают активность учащихся. Пребывая в искусственно созданной коммуникативной среде, учащиеся постоянно общаются на иностранном языке, благодаря чему развивается коммуни-

кативная компетенция, снимается языковой барьер и ученики приобретают навык устного общения.

### *Библиографический список*

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 2001. 207 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0> (дата обращения: 4.12.2018).
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ – ГЛОССА, 2000. 192 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 2012. Т. 1. С. 302–303.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2007. 95 с.
6. Рублева Е.В. Адаптация образования в современной педагогической реальности // Русский язык за рубежом. 2014. № 3 (244). С. 56–61.
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.М. Ракитянская**

## **ПРИЛОЖЕНИЕ *КАНООТ* КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье приводится классификация различных видов мотивации. Учебная мотивация зависит от многих факторов, в том числе от методов обучения. Показано, что применение новых компьютерных технологий повышает интерес обучающихся к предмету, тем самым усиливая мотивацию к обучению. Процесс повышения мотивации рассмотрен на примере использования приложения Kahoot.*

**Ключевые слова:** *мотивация, учебная мотивация, игровые платформы, Kahoot.*

## USING KAHOOT PLATFORM AS A WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*This article provides a classification of different types of motivation. Learning motivation depends on many factors, including learning methods. It is shown that the use of new computer technologies increases the interest of students in the subject, thereby increasing the motivation for learning. The process of increasing motivation is considered on the example of using Kahoot platform.*

**Key words:** *motivation, academic motivation, game-based platforms, Kahoot.*

При изучении любого предмета важна мотивация, в особенности она важна при изучении иностранного языка [Батагова, 2018]. Это вызвано спецификой освоения материала. Например, при временной потере мотивации к изучению математики можно в кратчайшие сроки восстановить учебный процесс, тогда как при временном прекращении изучения иностранного языка вернуться на прежний уровень уже гораздо сложнее, поскольку в иностранном языке важно не только понимание материала, но и постоянное его применения и использование.

Таким образом, каждому ученику необходимо периодически подкреплять свою мотивацию, чтобы процесс изучения иностранного языка был непрерывным. Рассмотрим определение и виды мотивации.

Существуют различные определения термина «мотив» [Авдеев, 2018]. Так, К. Вилюнас понимает под мотивом условия существования, Г.А. Ковалев – морально-политические установки, Ж. Годфруа – соображение, в соответствии с которым субъект должен действовать. Большинство сходятся во мнении, что мотив – это либо намерение, либо побуждение, либо цель.

Приведем характеристику видов мотивации, которые имеют место при обучении, в частности иностранному языку. Вместе они составляют учебную мотивацию.

Учебная мотивация определяется рядом факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);
- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- организацией педагогического процесса;
- спецификой учебного предмета.

На основании вышеперечисленного учебную мотивацию можно разделить на внутреннюю и внешнюю.

Внешняя мотивация не связана с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами. Такими мотивами являются мотив достижения, например, для отличных оценок, мотив самоутверждения – стремление подтвердить одобрение других людей. Человек учит иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе. Мотив идентификации – стремление человека быть похожим на другого человека, либо быть ближе к своим кумирам и героям. Мотив аффилиации – стремление к общению с другими людьми. Так, человек учит иностранный язык, чтобы общаться с друзьями из других стран. Другими примерами внешней мотивации являются мотив саморазвития и просоциальный мотив, благодаря которому человек учит иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения [Данилова, 2018].

Внутренняя мотивация связана непосредственно с самим предметом. Также эту мотивацию часто называют процессуальной. Человеку нравится иностранный язык; действие внешних мотивов (престижа, саморазвития и др.) усиливает внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности.

Также учебная мотивация подразделяется на положительную и отрицательную. Примером положительной мотивации является конструкция «если я буду хорошо заниматься, я получу на экзамене „отлично”», конструкция «если я не буду заниматься, мне поставят двойку».

Каждый преподаватель всеми способами старается повысить мотивацию учеников, но далеко не каждый ученик имеет внутреннюю мотивацию, а внешняя часто ослабевает ввиду многих факторов: загруженность по другим предметам, неуверенность, отсутствие «ситуации успеха», трудности и пробелы в знаниях.

На помощь приходят игровые формы обучения, особенно в совокупности с новыми информационными технологиями. Данные технологии повышают практическую направленность процесса обучения и способствуют повышению мотивации обучающихся [Использование технологии...]. Компьютерные технологии позволяют наполнить занятия новым содержанием и сделать их более эмоционально окрашенными, создают благоприятную атмосферу, которая способствует ускорению процесса обучения и росту интереса учащихся к предмету.

Последние несколько лет игровые технологии все чаще применяются в сфере образования. Игры способствуют переводу из внешней мотивации учеников во внутреннюю.

Ученики постоянно во время урока пользуются телефонами, однако запрет на них отрицательно сказывается на отношении к учителю и учебному процессу. Если же учащимся разрешить пользоваться гаджетами на занятиях, то это не только изменит их отношение к учебному процессу, но и повысит мотивацию к предмету.

Подобным средством является игровая платформа Kahoot! Более 25 миллионов людей каждый месяц используют Kahoot в школе и офисе для тестирования и опросов

[Приложение Kahoot ...]. Воспользоваться этим инструментом можно бесплатно, нужно только внимательно изучить его возможности. С помощью таких игровых технологий можно вводить новый материал, отрабатывать пройденный, тестировать, а также просто поиграть, устроив шуточную викторину.

Kahoot! – это бесплатный сервис, который позволяет нам создавать викторины, опросы и дискуссии с использованием видео- и аудиоматериалов [Там же]. Также на сайте имеется огромная библиотека готовых материалов. Как работает Kahoot!? Сначала запускается регистрация. Ученики со своих смартфонов, планшетов или компьютеров входят на сайт [kahoot.it](http://kahoot.it), вводят сгенерированный учителем код викторины и свое имя. Когда все готово, учитель со своего компьютера проецирует на экран вопросы и ответы к ним. Гаджеты учеников превращаются в пульты для ответов.

После каждого вопроса показывается правильный вариант и турнирная таблица. Кроме правильного ответа, учитывается и скорость реакции. В школе интерес представляют именно викторины. Это, по сути, тест, где нужно выбрать правильный ответ.

Существует несколько вариантов игры [Приложение Kahoot ...]. 1. Классический вариант Kahoot (Classic Kahoot) – это викторина-соревнование между отдельными учениками класса. Этот вариант удобен для веселого опроса, чтобы проверить, насколько хорошо ученики ориентируются в изученном материале по той или иной теме. 2. Командный Kahoot (Team Kahoot) – игра в командах. Группа разбивается на несколько команд, и каждая команда, совещаясь, дает свои ответы. Этот вариант хорош, так как требует небольшого количества техники на уроке. 3. Слепой Kahoot (Blind Kahoot) позволяет нам виртуозно вводить

новый материал. Мы сразу ошарашиваем наших учеников сложными вопросами по новой теме, и это заставляет их мозг работать. Они больше не пассивные участники процесса. Ребята сами, от вопроса к вопросу, выстраивают свои гипотезы в неизведанном поле, а мы их направляем, давая незначительные подсказки. Тут, главное, не спешить и внимательно анализировать каждый вопрос и ответ.

4. Связанный Kahoot (Connected Kahoot) – это режим игры, когда участвуют группы из разных классов или школ. Причем эти школы могут находиться в разных уголках мира. Главное – договориться, выйти в одно время в сеть и, используя режим «Поделиться экраном», посоревноваться в знаниях и скорости реакции. Этот вариант очень сильно поднимает мотивацию учащихся.

5. Kahoot приведений (Ghost Kahoot) позволяет ученикам еще раз поучаствовать в одной и той же викторине и посоревноваться с самими собой. Этот вариант хорошо давать в качестве домашнего задания. В этом режиме запускается уже пройденная викторина, она идет как бы в записи с теми же игроками и их ответами, но в нее включаются игроки-клоны самих себя. И тут задача – пройти по вопросам еще раз и постараться улучшить собственный результат.

6. Ученик – учитель (Learners to Leaders Kahoot) – это вариант для самых продвинутых учеников, которые хотят продемонстрировать свои знания и умения. В качестве домашнего задания они должны создать собственный Kahoot на заданную тему и провести викторину в классе.

Помимо викторин (Quiz), с помощью Kahoot мы можем запускать дискуссии (Discussion), начав обсуждение с одного вопроса, или провести опрос (Survey) по нескольким вопросам, а потом начать дебаты.

С чего начать? 1. Определите цель: для чего вам нужен Kahoot? 2. Зарегистрируйтесь на сайте <https://getkahoot.com> 3. Выберите нужный режим: quiz, discussion или survey.

4. Добавьте описание. 5. Добавьте вопросы, отредактируйте лимит времени на ответы, добавьте музыку или фото и видео. 6. Сохраните и играйте!

Таким образом, Kahoot даже при отсутствии внутренней мотивации, при недостаточно развитой внешней (ввиду возраста, успеваемости и др. факторов) позволяет повысить мотивацию к игровому процессу, тем самым повышая интерес к обучению. В подобной игре каждый чувствует себя равным и доля случайности позволяет даже неподготовленному ученику выигрывать очки. Ситуация успеха позволяет отстающим или не уверенным в своих силах ученикам почувствовать себя на равных с сильными, что впоследствии повысит их интерес к обучению. В следующий раз им с большой степенью вероятности захочется подготовиться к занятию, чтобы выиграть.

### *Библиографический список*

1. Авдеев А.П. Мотивы изучения иностранного языка // Educational Technology and Society. 2018. № 11 (4). С. 310–322.
2. Батагова Е.В. Значение мотивации при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. URL <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/572775/> (дата обращения: 02.12.2018).
3. Данилова О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков [Электронный ресурс]. URL <http://study-english.info/article018.php> (дата обращения: 20.11.2018).
4. Использование технологии «Геймизация» на уроках иностранного языка в условиях реализации требований ФГОС // Учитель. 2015. № 5. С. 86–89.
5. Приложение Kahoot как один из способов повышения мотивации учебной деятельности на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statiya-prilozhenie-kaoot-kak-odin-iz-sposobov-povisheniya-motivacii-uchebnoy-deyatelnosti-na-urokah-angliyskogo-yazika-3185689.html> (дата обращения: 30.11.2018).

Д.Е. Романова

**ПРИМЕРНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ТРАНСПОЗИЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОГО  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

*В статье дается определение понятию «транспозиция», описываются его виды и характерные черты, а также объясняется его дидактическая значимость с точки зрения лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам. Приводятся примеры упражнений, направленных на изучение данного явления.*

**Ключевые слова:** транспозиция, языковая компетенция, социокультурная компетенция, функциональная транспозиция, номинативность, лексикализованный комплекс.

D.E. Romanova

**SUGGESTED EXERCISES  
FOR BUILDING OF TRANSPOSITION  
(IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE)**

*An article defines a notion of “transposition”, describes its types and features. Also a didactic potential in the context of linguacultural approach to the foreign languages education is described. The article provides the examples of exercises for studying transposition.*

**Key words:** transposition, language competence, sociocultural competence, functional transposition, nominativeness, lexicolized complex.

На современном этапе образования в процессе обучения английскому языку, на наш взгляд, необходимо уделять особое внимание явлению транспозиции. Во многом результатами транспозиции, особенно синтаксической транспозиции, являются слова или лексикализованные комплексы, которые зачастую не имеют аналога в русском языке. Поэтому для понимания и осмысления данных номинативных единиц или сложных номинативных единиц обучающемуся необходимо иметь представление о культуре страны изучаемого языка, а также быть знакомым с некоторыми типологическими особенностями языка [Сафонова, 2014].

Транспозиция – неотъемлемая часть любого языка. Представитель Женевской лингвистической школы Л. Теньер говорит о важности данного явления для функционирования языка, отмечая, что благодаря трансляции говорящий никогда не заходит в тупик и всегда может завершить начатое предложение [Теньер, 1988]. Л. Теньер также подчеркивает естественность и частотность явления трансляции (транспозиции): по его подсчетам, в разговорной речи на каждые 200 слов приходится как минимум 47 случаев транспозиции.

Исходя из исследований Л. Теньера, одной из основных функций транспозиции можно назвать заполнение лакун языка, так называемых «пустых мест». Английский язык в силу своих типологических особенностей отличается некоторой ограниченностью словообразовательного порядка в составе той или иной части речи. Транспозиция, в частности морфологическая, призвана компенсировать недостаток слов в языке, свидетельствуя о гибкости системы. Еще одной важной функцией транспозиции является экспрессивная функция, призванная выражать обширную гамму коннотативных оттенков значения. В целом функциональная транспозиция, как уже было сказано, играет огромную роль в языке, расширяя его номинативные возможности и позволяя говорящему более точно и разнообразно выразить свою мысль. Ш. Балли [Балли, 1955] отмечает, что овладение механизмом транспозиции является важным условием для глубокого, более детального изучения иностранного языка.

В рамках исследования был разработан комплекс упражнений для элективного курса, призванный ознакомить с явлением транспозиции обучающихся старшей школы.

**Упражнение 1.** Определите, в каком смысле употреблена синтаксическая транспозиция – широком или узком:

- 1) «What on earth are you doing!»;
- 2) «Each moment was a partition, with the past on one side and the future on the other, a future containing this unthinkable now»;

- 3) «And this is what you want to study at Cambridge?»;
- 4) «Well what the deuce do you think you're doing here, turning up at a private family get-together?».

**Упражнение 2.** Определите, какое явление транспозиции продемонстрировано в следующих примерах:

My grandmother put the juice in a bottle (noun) and the pickles in a can (noun).

My grandmother bottled (verb) the juice and canned (verb) the pickles.

Определите, к каким конверсионным моделям относятся следующие примеры:

- 1) «...He eyed me as if he were waiting for me to give some sign...» – «...he stared fixedly into my eyes...»;
- 2) «That was rather dull and tedious business» – «He continued cutting mindlessly a frozen chicken, no wonder he dulled the knife as a result»;
- 3) «The guard alerted the general to the attack» – «The enemy attacked before an alert could be sounded»;
- 4) «A poor boy lost his favorite toy» – «Nowadays the number of poor has increased dramatically».

**Упражнение 3.** Перед вами микродиалоги со знакомыми вам идиоматическими выражениями. В какой ситуации могли возникнуть эти диалоги? В парах придумайте продолжение, используя идиомы.

1. A: I have never thought that Ethan is such an untrustworthy man!  
B: I told you! He always has this devil-may-care attitude even towards something really important! You shouldn't have relied on him.  
A: Now I see you've been right for all this time!
2. A: I'm going to deep-six this stupid car as soon as we get out of here!  
B: I really doubt that. You love it too much to dispose of it all of a sudden.

A: All of a sudden? Are you serious? We are sitting here in the middle of nowhere, in the broken down car! Awful! I just wonder what we gonna do now...

3. A: Hey, johnny-come-lately, are you going to do your work properly or continue making mistakes until you get fired?

B: That's the beginning of my second week at this work. Do you suppose me to know the ins and outs of it already?

A: No, but I suppose you to be more attentive. This work is really important and demanding.

4. A: No, I'm not going to buy this ticket.

B: What's the matter? Is it too expensive? I can lend you some.

A: You've got it wrong. I have squirreled this sum of money away because I need it for another purpose.

**Упражнение 4.** Проведите интернет-исследование на тему «Происхождение идиом». Выберите два идиоматических выражения из упражнения 3 и расскажите об истории их происхождения. Результаты оформите в виде презентации (5–6 слайдов), будьте готовы выступить с докладом перед классом.

**Упражнение 5.** Предложите свои варианты перевода следующих предложений:

«I called upon my valuable can-talk-to-anyone-about-anything skill and kept asking her questions while tuning out her answers entirely».

«What on earth are you doing!»

«They're all twenty-two-year-old kids, right out of school».

«No British accent, no chiseled jaw, no I've-been-a-very-bad-boy grin».

Современное обучение иностранным языкам невозможно назвать качественным и полным без формирования социокультурной компетенции, позволяющей обучающимся осуществлять не только иноязычное межличностное, но и межкультурное общение с носителями изучаемого язы-

ка. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что знакомство с явлением транспозиции на школьном этапе соответствует концепции этнокультурологического подхода в обучении [Тер-Минасова, 2000]. Транспозиция является отражением национальной культуры представителей англоговорящих стран. Нельзя не отметить тот факт, что во многом благодаря транспозиции речь обогащается, приобретая различные оттенки. По мнению Ш. Балли, усвоение механизмов транспозиции является ключом к более глубокому пониманию языка, а значит, и овладению им на высоком уровне.

### *Библиографический список*

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. 416 с.
2. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–142.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 261 с.

**П.К. Рыжова**

## **ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье рассматриваются способы применения игры-драматизации с целью развития иноязычных коммуникативных навыков у учащихся начального школьного возраста в процессе обучения иностранному языку. Автором предлагаются способы одновременного использования драматизации и аутентичных текстов для лучшего закрепления материала и ознакомления с культурой другой страны.*

**Ключевые слова:** *игра-драматизация, иноязычные коммуникативные навыки, игровая деятельность, аутентичный текст.*

## DRAMATIZATION AS A METHOD OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*The article deals with the ways of using dramatization in order to develop foreign language communicative skills of the primary school students in the process of learning a foreign language. The author suggests ways of simultaneous use of dramatization and authentic texts for better consolidation of the material and familiarization with the culture of another country.*

**Key words:** *dramatization, foreign-language communicative skills, game activity, authentic text.*

Процесс изучения иностранного языка подразумевает приобретение как теоретических, так и практических навыков общения на этом языке. Поскольку в настоящее время наиболее частой причиной начала изучения иностранного языка является необходимость его дальнейшего применения на практике (межличностная коммуникация), а не только понимания и порождения письменного текста, то задачей педагога является выбор таких методов обучения, которые бы позволяли учащимся в наибольшей степени развить коммуникативные навыки и одновременно ознакомиться с культурой страны изучаемого языка. Это, в свою очередь, позволит улучшить понимание как самого иностранного языка, так и представителей данной культуры.

По мнению Т.З. Адамьянц, коммуникативные навыки определяют умение адекватно понимать автора, педагога, собеседника при общении. Владение иноязычными коммуникативными навыками подразумевает понимание и порождение иноязычных высказываний в соответствии с ситуацией и национально-культурными особенностями собеседника [Адамьянц, 2017].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечается необ-

ходимость «формирования дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы» [Приказ Минобрнауки...]. Реализовать данное требование к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования возможно посредством использования аутентичных источников в процессе обучения иностранному языку.

Аутентичные тексты или медиаматериалы ориентированы в первую очередь на носителей языка и, следовательно, не являются адаптированными под уровень знания языка или «оторванными» от реалий, свойственных данной культуре. Использование аутентичных источников позволяет изучить саму культуру страны изучаемого языка: обычаи и традиции, речевые обороты, не имеющие аналогов в других языках, а также бытовые особенности, уникальные для данной культуры. Крайне важно отметить, что использование аутентичных материалов позволяет изучить какой-либо вопрос или событие с точки зрения носителей изучаемой культуры. Это способно улучшить понимание культурных реалий, а также позволяет понять причины тех или иных событий или реакции представителей изучаемой культуры. Кроме того, применение аутентичных материалов в процессе обучения позволяет рассеять сомнения учащихся по поводу практического применения иностранного языка [American Council...].

Особенностью познания окружающей действительности учащихся младшего школьного возраста является переход от преимущественно игровых форм на дошкольном этапе к учебной форме деятельности, и перед учителем начальных классов ставится задача обеспечить этот переход [Ковалевская, 2016].

Решению данной задачи способствует применение дидактической игры в учебно-воспитательном процессе.

По мнению Р.С. Немова, игра «совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми», а общение, возникающее в процессе этой игры, «улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать» собеседников [Немов, 2017].

Основные положения теории игровой деятельности были сформулированы в работах Ф. Фребеля, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. В данной статье рассмотрен один из видов игры, используемых при обучении иностранному языку, – игра-драматизация.

В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике игра-драматизация определяется как игра, которая повторяет сюжет литературного произведения и роли в которой соответствуют действующим лицам разыгрываемого произведения [Психология развития...]. Применение игры-драматизации в обучении рассматривалось в работах Е.А. Адамович и В.И. Яковлевой, О.В. Кубасовой, Л.Д. Мали, Н.Н. Светловской, О.В. Сосновской и других.

Игры-драматизации можно условно разделить на две основные группы: драматизации и режиссерские игры. В драматизациях ребенок самостоятельно создает образ, «играет роль». Примерами могут являться игры-имитации образов персонажей, ролевые диалоги на основе текста, постановки спектаклей по литературному произведению, импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки. В режиссерской игре «актерами» являются игрушки, а ребенок выступает в качестве «режиссера», озвучивая героев и комментируя сюжет.

Применение игры-драматизации при обучении иностранному языку позволяет решить одновременно несколько задач. Прежде всего, учащиеся активно пополняют свой

словарный запас, совершенствуются фонетические навыки и интонационная выразительность речи, закрепляются изученные грамматические структуры, улучшаются навыки устной диалогической и монологической речи. Также драматизация является активной деятельностью и возможно ее применение в качестве разминки на уроке. Кроме того, у учащихся появляется опыт публичных выступлений, который, несомненно, станет полезным в будущем.

Сюжет игры-драматизации может как основываться на существующих литературных произведениях, так и придумываться педагогом. Второе позволяет включить элемент драматизации практически в каждый урок вне зависимости от изучаемой темы, в то время как использование уже существующих произведений требует подбора материала для уроков, выделения новых, ранее не известных учащимся грамматических форм и лексических единиц. Тем не менее, несмотря на эти сложности, использование существующих литературных произведений является предпочтительным, поскольку позволяет раскрыть культурологический аспект в обучении иностранному языку. В этом случае рекомендуется использовать аутентичные тексты произведений, поскольку в них содержатся уникальные для языка речевые обороты и культурные особенности быта и общения на языке.

Существует множество способов применения аутентичных материалов при драматизации на уроках иностранного языка. Они представлены ниже, в зависимости от вида игры-драматизации.

На начальном этапе обучения, особенно если учащиеся еще незнакомы друг с другом (или знакомы мало), зачастую используется игра-драматизация песен. Ее применение позволяет создать атмосферу открытости и доброжелательности, лучше познакомиться с одноклассниками, а также уменьшить возможное волнение, поскольку от участников

не потребуется активного поведения. Кроме того, возможно применение не только аудиозаписей песен, но и мультфильмов, их включающих. К примеру, мультфильмы студии «Super Simple». Они являются не только аутентичным источником, но и обучающими – в каждом мультфильме иллюстрируется лексика на различные темы (животные, растения, цифры и счет и т.д.). Драматизация песен происходит немного отличным от других видов драматизации образом: нет распределения по ролям, все движения учащиеся совершают одновременно под музыку, поют также все вместе.

Драматизация стихотворений может применяться на всех этапах обучения иностранному языку, необходимо лишь подобрать произведение в соответствии с уровнем подготовки учащихся. Общеизвестно, что декламация стихотворений развивает воображение, умение передавать эмоциональное состояние через жесты и мимику, тренирует память. В классе возможно осуществить драматизацию поэзии несколькими способами. В одном случае учащиеся осуществляют драматизацию различных стихотворений (возможна подборка по изучаемой теме либо по желанию учеников), в другом – идет драматизация одного произведения и учащиеся делят весь текст на блоки равной длины. В третьем случае возможно деление всего текста на несколько больших блоков и распределение по ролям в каждом из них.

Примерами аутентичных источников будут являться произведения, авторы которых являются носителями языка: стихотворение Эдварда Каммингса (E.E. Cummings) «Мэгги и Милли и Молли и Мэй» («Maggy and Milly and Molly and May»), стихотворение «Мой занятой день» («My busy day»), а также множество других стихотворений, поэм и пьес. Следует отметить, что подбор стихотворений необходимо осуществлять так, чтобы можно было подобрать к ним движения. В случае пьес это не составляет проблем,

однако при выборе других произведений могут возникнуть трудности [My Busy Day...].

Аутентичная проза также может послужить источником игры-драматизации при обучении иностранному языку. В качестве опорного текста могут служить тексты рассказов, отрывки из романов, пьес. Драматизация может осуществляться как по ролям, так и без распределения ролей. Это особенно интересно, поскольку каждый ученик осуществляет драматизацию цельного отрывка и ему необходимо играть сразу несколько ролей. Это позволяет существенно развить навыки устной монологической и диалогической речи, побуждает применять различные речевые обороты и использовать отличительную манеру речи, характерную для каждого из персонажей. Количество примеров аутентичных текстов в данном случае бесконечно – от детских сказок и рассказов до серьезных произведений, а подбор текста следует осуществлять в соответствии с уровнем знаний и интересами учащихся.

К драматизации прозы также можно отнести игры-драматизации, основывающиеся на фильмах, мультфильмах и других видеороликах. Отличие от драматизации песен, где все учащиеся выполняли одинаковые движения под музыку, заключается в том, что в этом случае видеоролик играет роль опорного текста, то есть при подготовке к драматизации учащиеся просматривают ролик, а затем самостоятельно разыгрывают сюжет. Полезным будет наличие напечатанного текста, дублирующего видео, если оно достаточно продолжительно по времени. Если же используется короткий ролик, к примеру, реклама, то это не обязательно.

Еще одним примером использования аутентичных источников и игры-драматизации на уроках иностранного языка являются режиссерские игры. В данном случае широко применяются кукольный и настольный театры. Учащиеся в процессе игры не управляют персонажами, а озву-

чивают их и комментируют сюжет. Интересным видом режиссерской игры можно считать озвучивание видеороликов, особенно если ранее учащиеся не сталкивались с этим видео. Это позволяет им строить предположения и адаптировать их в зависимости от развития сюжета. По завершении озвучивания / комментирования ролика учащиеся снова смотрят видеоролик, но уже с оригинальным звуком. Далее обсуждают, насколько близки были их догадки. Следует отметить, что в данном случае требуется более высокий уровень знания языка, поскольку отсутствует опорный текст.

Таким образом, одновременное использование игры-драматизации и аутентичных материалов не только возможно, но крайне важно при обучении иностранному языку. Это позволяет учащимся повысить внимание к изучаемой теме и улучшить усвоение материала. Для решения задачи, указанной в Федеральном государственном образовательном стандарте, следует использовать аутентичные источники совместно с различными видами игр-драматизаций для лучшего ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка, большего понимания ее культуры, расширения кругозора и повышения заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка.

### *Библиографический список*

1. Адамьянц Т.З. Задачи и методы социоментального развития современной молодежи // Мир психологии. 2017. № 1. С. 69–78.
2. Ковалевская М.Ю. Использование дидактических игр в психологическом консультировании педагогов по развитию внимания младших школьников: введение в проблему // Молодой ученый. 2016. № 7.6. С. 98–100.
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 2: Психология образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.xn--24-6kct3an.xn--p1ai/%D02/120.html> (дата обращения: 30.11.2018).

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/) (дата обращения 20.11.2018).
5. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 20 [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/psihologija-razvitija-slovar-psihologicheskii-leksikon-v-6-t.html> (дата обращения: 30.11.2018).
6. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Use of Authentic Texts in Language Learning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.actfl.org/guiding-principles/use-authentic-texts-language-learning> (дата обращения: 30.11.2018).
6. My Busy Day (Verbs) [Электронный ресурс]. URL: [https://teachables.scholastic.com/teachables/books/my-busy-day-verbs-sight-words-poem-9780439574044\\_007.html](https://teachables.scholastic.com/teachables/books/my-busy-day-verbs-sight-words-poem-9780439574044_007.html) (дата обращения: 30.11.2018).

**И.П. Селезнева, А.В. Яценко**

**УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ**

*В статье рассматриваются особенности обучения диалогической речи на уроке иностранного языка, анализируется возможность использования условно-речевых упражнений как средства развития навыков диалогической речи. В качестве примера приводятся упражнения, разработанные для УМК «Horizonte. 8 класс. Учебник немецкого языка как второго иностранного языка».*

**Ключевые слова:** диалогическая речь, условно-речевые упражнения, речевой навык, речевое умение.

I.P. Selezneva, A.V. Yatsenko

## CONDITIONAL-SPEECH EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH AT A GERMAN LESSON IN THE 8TH GRADE

*The article discusses the features of teaching dialogical speech in a foreign language class. The possibility of using conditional- speech exercises as a means of developing skills of dialogic speech is analyzed. As an example, the exercises developed for the “Horizonte. 8<sup>th</sup> grade. Textbook of German as a second foreign language” are given.*

**Key words:** dialogical speech, conditional speech exercises, speech skill.

Как утверждает К.И. Саломатов, диалогическая речь занимает первое место по распространенности из всех форм разговорной речи, так как почти всегда монологу предшествует диалог. Диалог, по мнению К.И. Саломатова, это обмен высказываниями двух или нескольких собеседников в процессе общения по определенной теме [Саломатов, 2007].

Несмотря на то, что обучение диалогической стороне речи сложнее, чем обучение монологической речи, большинство методистов (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов) уверены, что основной упор при обучении иностранному языку нужно делать на развитие диалогической речи. При построении диалога обучающиеся запоминают отдельные его элементы, рамочные конструкции и клише, которые в дальнейшем могут применять в монологе.

Поскольку в 8-м классе наблюдается спад мотивации к диалогическому общению на иностранном языке, учителям необходимо использовать нестандартные формы работы на уроках.

Мы придерживаемся классификации Е.И. Пассова, который разделяет упражнения с точки зрения этапов становления речевого умения. Согласно данному критерию он выделяет: языковые упражнения; условно-речевые упражнения; речевые упражнения. По мнению Е.И. Пассова, целью условно-речевых упражнений является активизация употребления в речи

изучаемого материала и установление в памяти обучающихся прочных связей между репликами, имеющимися в составе диалога [Пассов, 2007; 2010; Пассов, Кузовлева, 2010].

Условно-речевые упражнения должны быть ситуативными и организованы как процесс общения, хотя на самом деле они являются обучающими.

В целях выявления наличия упражнений по развитию диалогической речи нами был проведен анализ учебника в составе УМК «Horizonte. 8 класс. Учебник немецкого языка как второго иностранного языка» (авторы: М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман, Г. Ризу).

Опираясь на классификацию Е.И. Пассова, мы проанализировали упражнения тематического блока «Reisen am Rhein» и получили следующие результаты: из 13 упражнений 8 являются языковыми, 3 – условно-речевыми, 2 – речевыми упражнениями.

Мы предлагаем дополнить тематический блок «Reisen am Rhein» УМК «Horizonte» условно-речевыми упражнениями для развития диалогической речи.

#### Упражнение 1

Обучающиеся должны согласиться с данными утверждениями и обосновать свое согласие, используя образец. (Для обоснования согласия они могут использовать выражения из бокса, приведенные ниже.)

Установка: Stimmt diesen Aussagen zu und begründet eure Zustimmung. Ihr sollt Muster und Ausdrücke aus dem Boxen verwenden:

Muster: 1. In unserer Stadt befinden sich viele Fabriken.

– Ja, das stimmt. In unserer Stadt befinden sich viele Fabriken, deswegen gehen wir ins Grüne spazieren.

2. Durch diese Straßen darf kein Auto fahren.

3. Die Landschaft am Rhein ist weltweit berühmt.

4. Diese Stadt hat viele Industriebetriebe und einen wichtigen Flusshafen.

5. In der "Ökostadt" in Deutschland kann man gut ohne Autos leben.

6. Heute ist diese Stadt eine Medienstadt.

7. Der Fluss ist wichtig für die Betriebe.

### Упражнение 2

Обучающиеся делятся по парам и вытягивают по одной карточке на пару. Одному из участников диалога необходимо составить вопросительные реплики в 2–3 предложениях. Второй участник микроситуации должен отреагировать на заданные вопросы. Помимо вытянутых карточек, обучающиеся получают карту города, с помощью которой разыгрывают микродиалог. Так как тематический блок УМК «Horizonte» «Reisen am Rhein» предусматривает путешествия не только по реке Рейн, а в целом по городам Германии, мы предлагаем при работе над данным упражнением использовать карту города Потсдам и Сан-Суси.

Установка: Du sollst deinen Partner, der in dieser Stadt wohnt, anrufen und nach den Weg fragen. Bilde 2–3 Fragesätze mit Hilfe der Karte.

Muster: 1. Du bist jetzt im Hotel Mercure und möchtest Jägertor besuchen. Frage deinen Partner nach dem Weg zum Jägertor.

– Hallo, Peter!

– Hallo! Brauchst du etwas?

– Ich brauche deine Hilfe: ich befinde mich jetzt im Hotel Mercure und möchte Jägertor besuchen. Womit kann ich dorthin fahren?

– Also, Jägertor ist nicht weit von dir, deswegen kannst du zu Fuß gehen. Gehe Friedrichstraße entlang bis Hegelallee und sofort wirst du beim Jägertor.

– Vielen Dank, Peter!

– Tschüs!

2. Du bist in der Berliner Straße und möchtest zum Schloss Sanssouci fahren.

3. Du befindest dich im alten Rathaus und deine Freundin wartet auf dich im Drachenhäus.

4. Du spazierst durch die Puschkin Allee und möchtest Museum Wasserpumpwerk besuchen.

5. Du wohnst in der Leipzigerstraße und deine Freunde haben dich ins Filmmuseum eingeladen.

6. Du bist jetzt am Jungferensee und möchtest ins Hotel Mercure zurückkommen.

- a. die alten Burgen besichtigen und mit dem Schiff auf dem Rhein fahren können;
- b. hier befinden sich etwa 500 km Fahrradwege;
- c. eine Ökostadt in Deutschland sein;
- d. fast genau zwischen Basel und Köln liegen;
- e. die Produkte auf dem Rhein transportieren können;
- f. viele Fernsehsender können hier ihre Programme produzieren

Преобладание условно-речевых упражнений при работе над диалогической речью является залогом успешного развития этого вида речевой деятельности.

Мы полагаем, что включение данных упражнений в работу на уроке существенным образом повлияет на успешное развитие диалогической речи обучающихся.

#### ***Библиографический список***

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л., Ризу Г. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. 3-е изд. М.: Просвещение: Cornlesen, 2015. 101 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2007. 95 с.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Саломатов К.И. Проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 29–32.

А.В. Сидорова, А.В. Смирнова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В статье ставится задача рассмотреть влияние информационно-коммуникационных технологий при обучении школьников иностранному языку в условиях введения ФГОС. На основе проведенного исследования авторами предлагается выделить определение мультимедиа как обобщенного термина для классификации ИКТ. Проанализированы особенности проведения уроков с данной технологией, раскрыты преимущества электронного обучения, типы мультимедиа. В результате анализа авторами составлен ряд методических рекомендаций по подготовке и проведению урока иностранного языка с презентацией Power Point в качестве преобладающего типа мультимедиа в школе.*

**Ключевые слова:** ИКТ, мультимедиа, презентация Power Point, ФГОС, универсальные учебные действия, аудиоматериалы, видеоматериалы, планирование, урок.

A.V. Sidorova, A.V. Smirnova

## USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*The purpose of this article is to consider the impact of information and communication technologies in the foreign language classroom with the implementation of the State educational standards. The authors propose the definition of multimedia as a generic term for ICT classification based on the research. The article analyses the features of lessons with this technology, reveals the advantages of e-learning, types of multimedia. As a result, the authors have compiled methodological recommendations for preparing and conducting a foreign language lesson with Power Point presentation as the prevailing type of multimedia in school.*

**Key words:** ICT, multimedia, Power Point presentation, the State educational standard, universal learning actions, audio aids, video aids, lesson design, lesson.

Современная школа претерпевает значительные изменения: меняются социальный заказ, образовательная парадигма; перестраивается вся система образования в целом.

Мы живем в эпоху технического прогресса, а современный ученик находится в центре развития информационно-коммуникационных технологий и постоянно меняющихся условий. Меняется и роль учителя – он становится координатором и помощником в обширном информационном потоке.

С принятием и введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) появилась целевая задача по включению в процесс обучения информационных технологий. В качестве приоритетного направления, в том числе и в контексте содержания предмета «Иностранный язык», ФГОС выделяет формирование универсальных учебных действий (УУД).

Внедрение в структуру урока иностранного языка ИКТ на примере электронных ресурсов, созданных как учителем, так и самими учениками, можно проследить их влияние на формирование следующих УУД:

- личностных (создание учебно-познавательной мотивации);
- регулятивных (планирование, контроль, саморегуляция);
- познавательных (осознанное и произвольное построение речевого высказывания, логические универсальные действия – анализ, синтез);
- коммуникативных (планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, управление речевым поведением партнера по общению, умение выражать свои мысли на иностранном языке в соответствии с условиями коммуникации) [Шевченко, 2013].

Необходимость применения компьютерных технологий в обучении отмечают как отечественные (Е.С. Полат, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.Ф. Шолохович, И.В. Роберт и др.), так и зарубежные (E. Richard, R. Mayer, R. Packer, K. Jordan, K. Cooper, R. Niemiec, V.J. Shute, P. Hubert и др.) ученые. Диапазон ИКТ, использующих различные програм-

мные и технические средства для эффективного воздействия на обучающихся, довольно широк, для этого был выделен обобщенный термин «мультимедиа».

Мультимедиа (от лат. «multum» – много, «media» – средства) – технические средства обучения, которые включают в себя разные виды информации – тексты, аудио-, видеоматериалы и анимационные элементы. Выделяют три типа мультимедиа: 1) специальные компьютерные учебные курсы, которые созданы с целью обучения языкам; 2) компакт-диски с информацией о культуре, искусстве, истории страны изучаемого языка; 3) системы мультимедийных презентаций, позволяющие преподавателю готовить учебный материал для демонстрации, а также созданные учащимися в ходе самостоятельной поисковой деятельности [Кустова, 2017].

Для обучения в общеобразовательной школе наиболее актуально использование мультимедийной презентации Power Point, которая обеспечивает максимально быстрое интерактивное взаимодействие с учащимися. Слово «презентация» происходит от английского «to present» – представлять что-то. Компьютерная презентация включает набор слайдов (электронных страниц) на определенную тему, последовательность показа которых может меняться в процессе демонстрации [Инкина, 2018].

Применительно к уроку иностранного языка особое значение имеют простота и легкость использования Power Point: аутентичные тексты, лексический и грамматический материал, картинки, правила, схемы – все это можно эффективнее представить с помощью разнообразных возможностей управления слайдами [Гудина, 2015]. Разработанные уникальные учебные презентации одновременно и увлекают, и создают положительную мотивацию на ситуацию успеха, повышая эффективность обучения за счет наглядной поддержки обучения речи. Преимущества электронной презентации заключаются в следующем [Инкина, 2018]:

- сочетание разнообразной текстовой аудио- и видео-наглядности;
- возможность использования для презентации интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опору при обучении всем видам речевой деятельности;
- возможность использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы);
- активизация внимания всего класса;
- обеспечение эффективности восприятия и запоминания материала;
- осуществление контроля за усвоением новых знаний и систематизация;
- сочетание классной и внеклассной самостоятельной работы учащихся;
- экономия учебного времени;
- формирование компьютерной мультимедийной компетентности как учителя, так и учащихся, развитие их креативных способностей.

Следовательно, активное внедрение электронных технологий на уроке иностранного языка является очевидным и целесообразным, потому что обладает множеством явных преимуществ в условиях модернизации образовательной сферы.

В данном аспекте был изучен ряд работ исследователей (И.Г. Бученкова, М.С. Гудина, П.В. Сысоев, И.И. Инкина) по внедрению ИКТ в процесс обучения иностранному языку и впоследствии выведены рекомендации по планированию и организации такого урока. Для того чтобы учитель смог рационально распределить время и материал для проведения урока иностранного языка с презентацией Power Point, ему следует проводить подготовку в несколько этапов.

1. Необходимо определить цели и ожидаемые результаты создаваемой презентации. Учитель оценивает педагогические возможности презентации в рамках учебной программы для конкретного класса; продумывает технические условия. На данной стадии целесообразно установить на компьютере программу Microsoft PowerPoint 2010 с поддержкой всех предыдущих версий.

Для организации фронтальной работы потребуются проектор и экран или интерактивная доска. Для индивидуальной и парной работы важно выделить отдельные компьютеры.

2. Следующий этап включает отбор учебного материала и его систематизацию. На данном этапе в компьютере создается накопительная папка с частными подпапками (для текстов, иллюстраций, аудиозаписей, упражнений), где в дальнейшем педагог будет систематизировать, хранить и накапливать информацию. Например, аудирование, чтение, грамматика и лексика.

3. Написание плана-конспекта учебного занятия с презентацией. Педагогу важно учесть следующее: оптимальный вариант – это прописать в плане номер каждого слайда к определенному этапу урока, далее следует продумать экспозицию и логику подачи материала, затем разработать комплекс упражнений или адаптировать из учебника.

4. Создание презентации с учетом требований к обучению с ИКТ. На данной стадии следует учесть здоровьесберегающие технологии и временной режим работы на компьютере в зависимости от возрастной группы учащихся. Учителю в разработке презентации также могут помочь следующие технические возможности программы.

*Шаблоны.* Это образцы дизайна слайда, позволяют учителю выбрать оптимальное оформление. Важно использовать умеренное количество ярких цветов с целью исключения чрезмерной нагрузки на зрение у учащихся, стараясь при этом применять яркие акценты на необходимых нюансах.

сах учебного материала (например, выделить образец или в тексте на чтение отметить новые слова).

*Макет слайда.* Это набор заполнителей структуры слайда, в качестве которых выступают иноязычный текст, картинки, таблицы, схемы, аудио- и видеофайлы. Макет определяет также расположение информации на слайде.

*Фон слайда.* Это основа для смыслового наполнения. Фон может быть однотонным, многоцветным, иметь структуру (кирпичная кладка и пр.) либо узор (диагональный, плитка и др.). В качестве фона можно использовать разноцветный или однотонный рисунок либо фотографию в соответствии с темой. Например, картинка с целью предугадывания темы урока или как дополнительная возможность с помощью смены цветового фона закрепить лексику по цветам на иностранном языке.

*Скрытые слайды.* С их помощью учитель может использовать одну и ту же презентацию на разных этапах работы над темой. При этом он сознательно скрывает от учащихся те слайды, которые планирует использовать на другом занятии. К примеру, для расширения или углубления ранее изученного материала либо с учетом дифференциации уровня подготовки разных классов.

*Эффекты кадровых переходов с возможностью гиперссылок.* Это способы переходов от одного кадра к другому, в результате которых происходит обособление смысловых фрагментов презентации, а также возможность вернуться к исходному слайду.

*Эффекты анимации объектов в кадре.* Они являются инструментом для дозированной подачи информации, акцентирования внимания на том или ином учебном материале. Допустим, при введении новой лексики к теме.

*Заметки.* Это графические пояснения к слайду презентации внизу. Заметки бывают развернутыми и краткими, их можно использовать при изготовлении раздаточного матери-

ала. Например, в качестве пояснения для какого-либо грамматического явления, выявления исключений из правил.

*Примечания.* Они не отображаются в режиме показа презентации и могут быть полезны учителю на этапе создания, так как позволяют сделать пометки к конкретному объекту на слайде. Например, проверяя подготовленные учениками презентации, учитель при помощи примечаний может вносить коррективы в презентацию, не занимаясь ее управлением [Бученкова, 2010].

5. Следующий шаг – это демонстрация презентации в готовом виде на учебном занятии. Рекомендуется варьировать разные способы использования презентации:

1) ученики следят за показом со своих мест (фронтальная работа), а слайды проецируются на большой экран. Презентация сопровождает любую форму и / или этап проведения занятия (например, при семантизации новых лексических единиц, при отработке грамматического материала, обучении диалогической / монологической речи, обучении чтению, проведении фонетической зарядки и т.д.);

2) ученики смотрят презентации на экранах своих компьютеров (индивидуально, работа в парах), где в ходе показа учитель дает пояснения;

3) ученики самостоятельно (также во внеурочное время) знакомятся с презентацией в качестве электронного раздаточного материала (тестирование, повторение пройденного, справочные материалы и т.д.).

6. Данный этап включает в себе самоанализ учителя по результатам выполненной работы. Здесь вносятся коррективы в презентацию, учитывая обнаруженные недостатки. Обычно это происходит после учебного занятия, когда учителем уже был осуществлен мониторинг деятельности учащихся на каком-либо этапе, где сразу обнаруживаются те или иные недостатки расположения учебного материала / цветовая гамма / недостаточное или чрезмерное количество слайдов и т.д.

7. На последнем этапе учитель исправляет какие-либо недоработки, совершенствует учебную презентацию для дальнейших показов. Желательно дополнять презентацию сразу после проведения занятия, что позволяет своевременно оценить результат работы и упростить подготовку к следующим занятиям с ее использованием. Особенно актуально, когда классы с разным уровнем подготовки.

Учитывая составленные методические рекомендации, учителю следует помнить, что перед ним стоят конкретные образовательные задачи, выполнение которых зависит от качества созданных им учебных материалов.

Таким образом, можно прийти к заключению, что с включением технологий в процесс изучения иностранного языка современный ученик выступает не просто в качестве активного зрителя, получателя учебного материала, но также и соиздателя, деятеля по обработке и интерпретации огромного информационного массива. Кроме того, нельзя не согласиться с фактом, что разработки, созданные с помощью программы Power Point, не только помогают успешно формировать у учеников универсальные учебные действия, которые являются неотъемлемой частью стандарта образования, но также способствуют теоретической и практической реализации изучения иностранного языка посредством ИКТ.

#### ***Библиографический список***

1. Бученкова И.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании английского языка // Методист. 2010. № 8. С. 59–62.
2. Гудина М.С. Работа с лексикой на уроках английского языка в младших классах // Иностранные языки в школе. 2015. № 6. С. 23–25.
3. Инкина И.И. Использование ИКТ в обучении иностранному языку в средней школе [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/559341/> (дата обращения: 24.11.2018).

4. Кустова Ю.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в школе // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=17887> (дата обращения: 22.11.2018).
5. Шевченко Е.И. Использование ИКТ (Microsoft Powerpoint) для формирования универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2013. № 5. С. 33–34.

**А.А. Соколова**

### **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ГЕОГРАФИИ В 8-м КЛАССЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ CLIL**

*В статье анализируется междисциплинарный характер современного иноязычного образования, раскрываются понятие «предметно-языковое интегрированное обучение», его компоненты и характеристики. В качестве примера интегрированного урока с использованием элементов методики CLIL рассматривается урок английского языка и географии.*

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, междисциплинарность, интегрированность, английский язык, география.

**A.A. Sokolova**

### **INTEGRATED ENGLISH AND GEOGRAPHY LESSON IN THE 8<sup>th</sup> GRADE USING ELEMENTS OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING**

*The article analyzes the interdisciplinary nature of modern foreign language education, reveals the concept of “subject-language integrated learning”, its components and characteristics. As an example of an integrated lesson using elements of the CLIL methodology, we consider an English language and geography lesson.*

**Key words:** content language integrated learning, interdisciplinary, integration, English, geography.

**О**сновной движущей силой науки является революция. В ходе революции происходят переосмысление тео-

ретических и методологических оснований, понятий и методов исследования и, как следствие, переход к новой научной картине мира. Эти изменения затрагивают все сферы жизни общества, и образование в том числе. Одним из результатов четвертой научной революции, произошедшей в последней четверти XX века, стало появление междисциплинарности в исследовательской деятельности [Минеев, 2014]. В этой связи возникли новые требования к системе образования. Так, в ФГОС нового поколения одним из метапредметных ожидаемых результатов по предмету «иностранный язык» является освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий [ФГОС].

В зарубежной методике преподавания иностранных языков понятие «междисциплинарность» тесно связано с применением интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL).

Термин CLIL (интегрированный предметно-языковой подход), предложенный Д. Маршем в 1994 году, относился к учебным ситуациям, в которых все учебные предметы или часть предметов преподавались на иностранном языке, преследуя двуединую цель – изучение предмета и одновременно изучение иностранного языка [Marsh, 2014].

Согласно данной методике иностранный язык рассматривается как способ изучения другого предмета, за счет которого происходит одновременное изучение и самого языка. Изучение иностранного языка приобретает практический характер, поскольку решаются конкретные коммуникативные задачи.

В основе CLIL лежат 4 компонента, так называемые 4 C: Content (содержание), Communication (общение), Cognition (познание), Culture (культура), которые должны быть использованы для создания и проведения успешных уроков с применением данной методики [Coyle: CLIL].

Основной трудностью является выбор содержания, под которым чаще всего понимаются аутентичные тексты, а также работа над этим содержанием. От выбора текстов зависят все остальные компоненты CLIL: текст должен стимулировать мыслительную и познавательную деятельность, иметь общекультурную составляющую и коммуникативную направленность. Кроме того, учебные материалы, используемые носителями языка, не могут быть применены в чистом виде (до определенного этапа), поскольку данная методика подразумевает обучение дисциплинам на неродном языке, который, в свою очередь, тоже является предметом изучения.

D. Coyle выделяет два основных подхода в реализации предметно-языкового интегрирования в образовательном процессе.

1. Content-driven education, при котором процесс обучения сконцентрирован в первую очередь на изучении содержания учебной дисциплины.

2. Language-driven education, сфокусирован на изучении иностранного языка на базе предметного содержания.

Следует отметить, что данное разделение условно и оба подхода используются одновременно, взаимно дополняя друг друга [Coyle: Theory...].

Степень выраженности одного из этих подходов зависит от возраста обучающихся и их языкового уровня. Для обучающихся начальной школы уклон будет делаться в сторону изучения языка на базе предметного содержания, тогда как в средней и старшей школе изучение академической дисциплины будет превалировать над овладением языком.

В качестве примера использования элементов методики CLIL мы предлагаем рассмотреть авторскую разработку интегрированного урока английского языка и географии в 8-м классе в рамках темы «Is the Earth a dangerous place?» из раздела «It is a wonderful planet we live on» в УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English». Подробный ход урока представлен в таблице.

**Интегрированный урок английского языка и географии  
в рамках темы «Is the Earth a dangerous place?»  
/ «Является ли Земля опасным местом?» (8-й класс)**

| Этап занятия.<br>Время                      | Локальные (частичные) цели занятия   | Действия обучающихся   | Формы работы       | Материал                 | Форма предъявления материала (допуска, мультимедиа) | Действия учителя  |
|---|--|--|--------------------|--------------------------|---|---|
| 1   | 2  | 3  | 4                  | 5                        | 6   | 7   |
| Мотивационно-побудительный этап,<br>2–3 мин | Активизация уже имеющегося знания / слова по темам: «Weather», «Natural Disasters»; грамматическая структура «It is...»; форма глагола в Past Continuous | Обучающиеся отвечают на вопросы: What date is it today?<br>What is the weather like today?<br>What were we talking about during our last lesson?<br>How do you think what is the most dangerous disaster for people?<br>Why? | Фронтальная работа | Материал прошлых занятий | Устные вопросы                                      | Приветствует обучающихся, настраивает на работу, задает вопросы по материалам прошлых уроков.<br>Наблюдает за выполнением задания, помогает при необходимости |

Продолжение табл.

|                                      |   |   |                                     |  |                        |   |
|--------------------------------------|---|---|-------------------------------------|--|------------------------|---|
| 1                                    | 2   | 3   | 4                                   | 5  | 6                      | 7   |
| Целеполагание, 3–4 мин               | Активизация уже имеющегося знания / слова по теме: «Natural Disasters»; определение темы и цели урока | Обучающиеся отвечают на вопросы: And what do you think about a hurricane? How dangerous a hurricane?<br>Did you hear something about the hurricane «Michael»?<br>So, what are we going to talk about today? | Фронтальная работа                  | Материал прошлых занятий                         | Устные вопросы         | Учитель задает вопросы по материалам прошлых уроков. Наблюдает за выполнением задания, направляет на самостоятельное определение темы урока, помогает при необходимости |
| Основной этап: предтекстовый, 10 мин | Снятие лингвистических трудностей перед прослушиванием  | Обучающиеся выполняют задание 1: соотносят слова с их объяснениями, затем по очереди их читают.<br>Обучающиеся выполняют задание 2: вставляют слова в пропуски  | Фронтальная и индивидуальная работа | Слова из видеоролика и их определения из словаря | Распечатки с заданиями | Учитель объясняет задания, дает установку на самостоятельное выполнение заданий, затем – на групповую проверку этих заданий   |

Продолжение табл.

|                                  |                                      |   |                                       |            |   |  |                       |   |            |   |                  |   |   |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|------------|---|--|-----------------------|---|------------|---|------------------|---|---|
| 1                                | Основной этап: текстовый, 5 мин      | 2   | Экстенсивное (глобальное) аудирование | 3          | Обучающиеся слушают аудиотекст в первый раз, пытаются понять общее содержание текста и ответить на вопросы: What state will the hurricane «Michael» hit? What do people do? | 4  | Индивидуальная работа | 5 | Аудиотекст | 6 | CD-проигрыватель | 7 | Учитель дает установку на прослушивание аудиотекста и поиск ответа на вопросы. Учитель проигрывает аудиотекст; проверяет правильность ответов |
| Основной этап: текстовый, 10 мин | Выборочное (селективное) аудирование | Обучающиеся слушают аудиотекст во второй раз по частям и отвечают на вопросы: 1 часть видеоролика (0.0–0. 24 ) What category is assigned to the hurricane?<br>What waves can it produce?<br>What speed has the hurricane got?<br>What did President Trump do?<br>2 часть (0.25–2.36)<br>How many people have been evacuated already?<br>What advice did Rick Scott, Florida governor, give? | Фронтальная работа                    | Аудиотекст | CD-проигрыватель  | Учитель дает установку на прослушивание аудиотекста и поиск ответа на вопросы. Учитель проигрывает аудиотекст по частям; корректирует результаты |                       |   |            |   |                  |   |   |

Продолжение табл.

|   |                                   |   |   |                      |            |  |
|---|-----------------------------------|---|---|----------------------|------------|--|
| 1                                       | 2                                 | 3   | 4                                       | 5                    | 6          | 7  |
| Основной этап: последовательный, 15 мин | Актуализация изученного материала | Обучающиеся получают карточки с номером своей группы (наводнение, землетрясение) и со своими ролями (мирный житель № 1 за эвакуацию, мирный житель № 2 против эвакуации, корреспондент с места событий, ведущий в студии, представляющий власть). Каждый обучающийся читает информацию в своей карточке и продумывает свою позицию, при этом он не знает членов своей группы. Затем обучающиеся собираются у доски и разыгрывают предложенную ситуацию. Можно изменить формат ролевой игры, сделать ее более реалистичной за счет появления в ролевых карточках локтей (кабинет, школьный двор) и связи «ведущего из студии» с «корреспондентом на месте событий» через Skype | Индивидуальная работа. Групповая работа | Карточки с заданиями | Распечатки | Учитель раздает карточки с ролями. В каждой карточке прописаны роль и задание к этой роли. Объясняет задание. Наблюдает за выполнением задания, помогает при необходимости. Организует презентацию результатов |

Окончание табл.

|   |   |  |  |         |       |   |
|---|---|--|--|---------|-------|---|
| 1   | 2   | 3  | 4  | 5       | 6     | 7   |
| Заклю-<br>читель-<br>ный<br>этап:<br>реф-<br>лексия<br>учебной<br>деятель-<br>ности,<br>2–3 мин | Рефлексия<br>учебной де-<br>ятельности,<br>объяснение<br>домашнего<br>задания | Обучающиеся проводят само-<br>оценку способности понимать<br>иноязычный аудиотекст; знание<br>лексики по теме; знание грамма-<br>тических структур. Записывают<br>домашнее задание | Инди-<br>виду-<br>альная<br>работа<br>Фрон-<br>тальная<br>работа | Учебник | Доска | Учитель подво-<br>дит итог урока.<br>Дает задание<br>на следующий<br>урок: сделать<br>кроссворд с изу-<br>ченными словами<br>из модуля «Ist he<br>Earth a dangerous<br>place?» и про-<br>смотренного ви-<br>деоролика |

В данной разработке присутствуют все компоненты CLIL, а именно: культура (в видеоролике представлены британский и американский акценты, показано официальное обращение госслужащего США при ЧП), коммуникация (ролевая игра, целью которой является воссоздание ситуации общения, максимально близкой к реальной), когнитивия (поиск ответов на вопросы по просмотренному видеоролику, ролевая игра, в которой обучающиеся не имели возможности подготовить диалог заранее), контент (аутентичный видеоролик).

В заключение хотелось бы отметить, что применение методики CLIL на уроке иностранного языка оказывает положительное влияние на мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, так как данная методика отвечает на вопрос «Зачем изучать иностранный язык?», связывая его изучение с приобретением конкретного предметного знания, которое может быть расширено с помощью изучения иностранного языка.

#### *Библиографический список*

1. Минеев В.В. Введение в историю и философию науки: учебник для вузов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд. 4-е, испр. и доп. Красноярск, 2014. 637 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee-obrazovanie-5-9-class.html> (дата обращения: 25.12.18).
3. Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. URL: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/clil> (дата обращения: 12.01.2019).
4. Coyle D. Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. URL: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/supporting-students-in-content-and-language-integrated-learning-c> (дата обращения: 05.02.2018).

5. Marsh D. CLIL: An interview with Professor David Marsh. URL: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning> (дата обращения: 04.01.2018).

**М.В. Стехина, В.А. Косолапова**

**ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ  
В КАЧЕСТВЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ  
ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ  
НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 10-м КЛАССЕ**

*Статья посвящена вопросу использования поликодовых текстов в качестве зрительной наглядности на уроках немецкого языка. Автор раскрывает понятие «поликодовый текст», а также демонстрирует практические приемы применения поликодовых текстов в процессе развития лексического навыка обучающихся 10-х классов.*

**Ключевые слова:** принцип наглядности, средства зрительной наглядности, поликодовый текст, вербальный и иконический компоненты поликодового текста.

**M.V. Stekhina, V.A. Kosolapova**

**USAGE OF POLYCODE TEXTS  
AS VISUAL AID WORKING WITH LEXICAL  
MATERIAL AT THE GERMAN LANGUAGE LESSONS  
IN THE 10<sup>th</sup> GRADE**

*The article is devoted to the usage of polycode texts as visual aid while working with lexical material at the German language lessons. The authors reveal the term “polycode text” and demonstrate the practical methods of using polycode texts in the development of lexical skills of the 10th grade students.*

**Key words:** visual principle, visual aids, polycode text, verbal and iconic components of polycode text.

**В** современных условиях обучения школьников немецкому языку существует постоянная необходимость поиска более эффективных путей обучения, которые позволяют учащимся овладеть лексическими, грамматическими и речевыми навыками, регламентированными федеральным го-

сударственным образовательным стандартом [Федеральный государственный...]. Основной целью обучения иностранному языку в школе является формирование у учащихся практических умений и навыков использования иностранного языка как средства общения.

Для достижения поставленной цели учителю необходимо руководствоваться принципами обучения, одним из которых является принцип наглядности. В педагогике данный принцип был выдвинут и теоретически обоснован чешским педагогом-гуманистом Яном Амосом Коменским. Согласно «золотому правилу» дидактики Я.А. Коменского, обучение можно считать наглядным в том случае, если предмет усвоения представлен с разных сторон, предполагая восприятие всеми органами чувств обучающихся [Коменский, 1939]. Именно чувственное познание изучаемого рассматривалось философом в качестве источника всех знаний ввиду непосредственного запечатления предметов в сознании. Предполагалось, что объяснение предмета должно быть предоставлено учащимся непосредственно после ознакомления с ним. Таким образом, реализация принципа наглядности в обучении иностранному языку позволяет облегчить и оптимизировать процесс усвоения учащимися материала в условиях отсутствия иноязычной среды.

На уроках иностранного языка могут быть использованы различные виды наглядности, которые можно классифицировать по степени возрастания абстрактности следующим образом: естественная (предметы объективной реальности), экспериментальная (опыты, эксперименты), объемная (макеты, фигуры и т.п.), изобразительная (картины, фотографии, рисунки), звуко-изобразительная (кино, телевидение), звуковая (магнитофон), символическая и графическая (карты, графики, схемы, формулы), внутренняя (образы, создаваемые речью педагога) [Сластенин, Исаев и др., 2000].

Помимо этого, в процессе обучения иностранному языку немаловажная роль отводится средствам изобразительной наглядности. Их функция заключается в визуальном отражении и формировании представлений об окружающей действительности. К пособиям визуальной наглядности относятся всевозможные фотографии, рисунки, иллюстрации. Большинство из них содержат некоторые сообщения, полученные в результате сочетания вербального и графического компонентов. Данный феномен является разновидностью нелинейного текста и определяется лингвистами как «поликодовый текст». В своей классификации моно- и поликодовых («поли-» от др. -греч. «многочисленный») текстов Г.В. Ейгер и Л. Юхт отмечают сочетание естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы [Ейгер, Юхт, 1974]. Это придает сообщению большую информативность и упрощает его интерпретацию.

К одной из разновидностей таких текстов относятся тексты учебно-методических пособий, в которых визуализация предоставляемой информации выражается посредством фотографий, схем, иллюстраций и других иконических компонентов. Поликодовые тексты в учебно-педагогическом дискурсе выполняют ряд функций, среди которых выделяются: аттрактивная (привлечение внимание адресата), информативная, экспрессивная (воздействие на эмоции адресата) и эстетическая [Анисимова, 2013]. Кроме того, такие тексты выполняют функцию иллюстрации вербального компонента. В этом случае характерна следующая компоновка: «основной вербальный текст + изображение». С целью формирования у обучающихся социокультурной компетенции авторы современных учебников предлагают дидактические тексты различных стилей и жанров. Их разнообразие позволяет погрузить учащихся в разные лингвокультурные сферы общества в условиях отсутствия иноязычной культурной среды в процессе обучения.

Изображение как компонент поликодового учебного текста выступает в качестве невербального (паралингвистического) знака. В сочетании с вербальным компонентом изображение увеличивает смысловую нагрузку текста и облегчает интерпретацию и оценку информации учащимся. Иллюстративные элементы в таких текстах являются условными заменителями и позволяют сформировать представление об абстрактных понятиях, что способствует развитию творческого воображения обучающихся. Таким образом, формируясь в единое целое, компоненты поликодового учебного текста оказывают комплексное влияние на эмоциональную и когнитивную сферу реципиента.

Практически можно подтвердить применение поликодовых текстов в качестве изобразительной наглядности на уроках немецкого языка, а именно при введении нового лексического материала и его семантизации, тренировке, закреплении уже имеющихся знаний, а также на этапе контроля усвоения знаний.

Итак, использование поликодовых текстов в качестве средств визуальной наглядности возможно продемонстрировать на примере изучения темы «Die Familie» в 10-м классе по УМК «Horizonte» (авторы М.М. Аверин, Ф. Джин и др.) [Аверин и др., 2016]. Помимо вербальных текстов, в данном учебном пособии содержатся иллюстрации и фотографии, однако возможно также использование средств визуальной наглядности из дополнительных источников (сети Интернет) в процессе работы над материалом учебника по этой теме.

К примеру, процесс введения новых лексических единиц может проходить на беспереводной (однойязычной) основе. Учитель подготавливает список новых слов по теме «Семья» с помощью интерактивной платформы «LearningApps»: Einzelkind, kleine Familie, traditionelle Familie, Lebenspartner, alleinerziehende Mutter и так далее [Learningapps]. Учащимся необходимо сгруппировать данные слова с фотографиями ре-

альных людей в соответствии со значением: Einzelkind – с фотографией одного ребенка, kleine Familie – с изображением семьи из трех человек (отец, мать, ребенок), alleinerziehende Mutter – с фотографией, на которой изображен ребенок с матерью, и так далее по аналогии. Данный способ введения лексического материала предполагает формирование у учащихся ассоциативных связей на основе совокупности вербальных (словесных) и изобразительных средств (фотографий). Он не требует непосредственного перевода соответствующим эквивалентом родного языка. Ассоциативный характер способствует лучшему восприятию учащимися новых понятий и развивает языковую догадку, а подкрепление словесных единиц наглядностью формирует в сознании образ, выступающий опорой для запоминания.

На этапе тренировки лексического материала также возможно использование изображений. Как вариант учитель показывает классу фотографии членов семьи, на этот раз отличающиеся от предыдущего набора. При этом все изображения сопровождаются ключевыми словами, которые служат опорой для будущего ответа. Варианты могут быть следующими: фотография традиционной семьи с подписью «die Mutter, der Vater, die Tochter, der Sohn» или подпись «die Mutter, das Kind» к фотографии, на которой изображена мать-одиночка. Обучающимся необходимо назвать понятие с опорой на ключевые слова, отталкиваясь от частного к целому. В этом случае средства наглядности помогают активизировать установленные ассоциативные связи и способствуют актуализации раннее пройденного материала в новом контексте.

Процесс закрепления лексических знаний может также происходить в сопровождении визуальной наглядности. При составлении заданий на данном этапе вместо фотографий уместно использование схематических иллюстраций, характеризующих ту или иную лексическую единицу. Например, членов семьи схематически можно изобразить посредством

минималистичных силуэтов людей и различных элементов, обозначающих взаимоотношения между ними: фигуры сердца или разбитого сердца, стрелок (на примере понятий *die Patchworkfamilie*, *traditionelle Familie*, *die Lebenspartner* и так далее). В этом случае обучающимся необходимо определить зашифрованное понятие. В соответствии с пройденным грамматическим материалом по теме на данном этапе (*Relativsätze* – по УМК «Horizonte») необходимо также дать определение понятиям: *traditionelle Familie ist eine Familie, in der es eine Mutter, einen Vater und zwei Kinder gibt*.

Использование поликодовых текстов в качестве наглядности во время контроля усвоения лексического материала по теме «*Die Familie*» обусловлено вариативностью его форм. На данном этапе может быть проведена самостоятельная работа, в ходе которой учащимся необходимо предоставить письменную интерпретацию представленной ситуации. В процессе ее описания необходимо употребить пройденные лексические единицы и грамматические конструкции по теме. Изображение в данном случае выступает в качестве задачи и содержит в себе некую информацию, которая может трактоваться несколькими способами. Для этой цели может использоваться фотография, на которой запечатлена семейная встреча, свадьба или другое торжество. Альтернативным вариантом изобразительной наглядности послужит рекламный плакат на заданную тематику, во время интерпретации которого учащиеся смогут не только указать, каких членов семьи они видят на картинке, но и построить предположения о рекламируемом продукте исходя из семейных ценностей и традиций. На наш взгляд, использование такого средства визуальной наглядности способствует развитию творческого воображения и критического мышления обучающихся.

На основании вышеперечисленных примеров можно сделать вывод о целесообразности использования поликодовых текстов в качестве средств визуальной наглядности

при работе над лексическим материалом на уроках немецкого языка. Дидактический материал такого типа включает в себя вербальный и иконический компоненты, которые в совокупности выполняют информативную, аттрактивную, эстетическую и другие функции. Работа с поликодовыми текстами на уроках немецкого языка позволяет учащимся эффективно интерпретировать и усваивать лексический материал, что обусловлено воздействием на когнитивную и эмоциональную сферу ребенка. Кроме того, подкрепление лексических единиц визуальными опорами способствует развитию наглядно-образного, теоретического и логического мышления обучающихся.

### *Библиографический список*

1. Аверин М.М., Джин Ф., Рорман Л. Горизонты. Второй иностранный язык: учебник. 10 класс. Базовый и углубленный уровни. М.: Просвещение, 2016. 167с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студентов фак. иностр. языков вузов. М.: Тезарус, 2013. 121 с.
3. Ейгер Г.В, Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. М.: 1974. Ч. I. С. 103–109.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / под ред. с биограф. очерком и прим. А.А. Красновского. М.: Учпедгиз, 1939. Т. 1: Великая дидактика. 315 с.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Школа, 2000. 512 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] URL: [минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12.05.15-ФГОС.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2269/файл/572/12.05.15-ФГОС.pdf) (дата обращения: 10.11.18).
7. Learningapps [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org/watch?v=phagoptnv18> (дата обращения: 10.11.18).

М.В. Стехина, В.А. Новокшонова

## ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯ «QUIZLET» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 9-м КЛАССЕ

*Статья посвящена вопросу применения интернет-технологии «Quizlet» в преподавании лексики на уроках немецкого языка. Представлена классификация основных образовательных ИКТ-ресурсов, используемых на уроках иностранного языка, с описанием преимуществ внедрения технологии «Quizlet». В качестве практического примера представлен план урока немецкого языка для 9-го класса с использованием программы «Quizlet».*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, интернет-технология, урок, лексический материал, заучивание, программа-тренажер, Quizlet.*

M.V. Stekhina, V.A. Novokshonova

## INTERNET TECHNOLOGY “QUIZLET” IN TEACHING GERMAN LANGUAGE VOCABULARY IN THE 9<sup>th</sup> GRADE

*The article is devoted to the usage of Internet technology “Quizlet” in teaching of lexical material at the German language lessons. The article presents the classification of the main educational ICT resources used at foreign language lessons with a description of the benefits of “Quizlet” implementation. The plan of a German lesson for the 9<sup>th</sup> class using the program “Quizlet” is presented as a practical example.*

**Key words:** *information and communication technologies, Internet technology, lesson, lexical material, learning, training program, Quizlet.*

**В** настоящее время общество переходит от использования традиционных средств к применению информационных ресурсов, следовательно, информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни во многих сферах, включая образование. Работа с данными технологиями прописана как одно из требований федерального государственного образовательного стандарта нового образца основного общего образова-

ния: «Информационно-методические условия реализации основной образовательной программы общего образования должны обеспечиваться современной информационно-образовательной средой. Информационно-образовательная среда организации, осуществляющей образовательную деятельность, включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [Федеральный государственный...].

В научной литературе имеется много определений ИКТ. Согласно нашей тематике стоит привести определение Азимова и Шукина, которые полагают, что ИКТ – это «совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации» с помощью компьютеров и компьютерных линий связи [Азимов, Шукин, 2009, с. 90].

Как правило, ИКТ реализуются на уроках иностранного языка с помощью следующих образовательных ресурсов:

*презентации* – электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности, а также являющиеся самым распространенным видом представления демонстрационных материалов;

*электронные энциклопедии*, которые объединяют функции демонстрационных и справочных материалов;

*дидактические материалы* – сборники задач, диктантов, упражнений, рефератов и сочинений, представленных в электронном виде;

*программы-тренажеры*, используемые для заучивания иностранных слов, обычно содержащие комплекс упражнений; к их числу относится анализируемая в данной статье интернет-программа «Quizlet»;

*программные системы контроля знаний* – опросники и тесты;

*электронные учебники и электронные учебные курсы*, которые объединяют в единый комплекс все или несколько описанных выше обучающих программ;

*обучающие игры и развивающие программы* – интерактивные программы с игровым сценарием [Дворецкая, 2004].

В целом программа «Quizlet» имеет следующие характеристики. «Quizlet» – это программа-генератор карточек онлайн, в которой пользователи имеют возможность создавать карточки по различным предметам, включая немецкий язык, с использованием визуальной, текстовой и звуковой опоры [Тема урока]. Данный интерактивный сайт помогает изучать лексику любого иностранного языка.

Достоинствами данной программы при ее использовании в процессе обучения являются:

- экономия времени – за небольшой временной период «Quizlet» позволяет обучающимся запомнить и закрепить языковой материал;

- простой интерфейс – данная программа проста в использовании, что позволяет учителю за короткий промежуток времени подготовить материал для изучения;

- реализация лично-ориентированного подхода – программа дает возможность каждому обучающемуся проанализировать свои ошибки, сделать упор на проблемные пункты;

- аудиосопровождение – обучающиеся имеют возможность прослушать произношение слова, закрепить его звуковую форму;

- реализация принципа наглядности – сочетание графического образа новых слов с изображениями положительно влияет на усвоение языкового материала. Принцип наглядности, как утверждал К.Д. Ушинский, является одним из основных при изучении лексического материала: «Учите ребенка каким-нибудь пяти не известным ему сло-

вам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету» [Ушинский, 2018, с. 39];

– наличие мобильного приложения – обучающиеся могут работать в программе при помощи смартфонов;

– повышение мотивации к изучению иностранного языка – использование интерактивных методов в обучении с применением ИКТ положительно сказывается на желании обучающихся работать на уроке.

Для выявления эффективности использования технологии «Quizlet» на этапе изучения лексического материала был проведен эксперимент, осуществленный в ходе педагогической практики в образовательном учреждении. Целевой группой был выбран 9-й класс, изучающий немецкий язык третий год в качестве второго иностранного языка. В соответствии с ФГОС 9-й класс относится к основной школе. Эксперимент проводился на основе УМК «Горизонты» для 7-го класса (авторы М.М. Аверин, Ф. Джин и др.) [Аверин, 2013] и состоял из четырех шагов.

1-й шаг – ознакомление обучающихся с программой «Quizlet» и их регистрация в созданном курсе.

2-й шаг – проведение урока с использованием программы «Quizlet». Тип урока урок открытия новых знаний по теме «Meine Träume / Pläne». Далее представлен ход урока.

*В начале урока* обучающимся был продемонстрирован слайд с различными изображениями, при помощи которых они должны были самостоятельно сформулировать тему урока; таким способом был реализован мотивационно-побудительный этап.

*Основной этап урока* начинался с актуализации грамматического материала «Предложения с формой Konjunktiv II модального глагола «mögen».

Следующим шагом было введение нового лексического материала (словосочетаний) из учебника УМК «Горизонты»

для 7-го класса [Аверин, 2013, с. 14] с помощью программы «Quizlet» в режиме «Карточки». Приложение позволило видоизменить этап имитации: компьютер сам озвучивал новый материал с использованием картинок, которые в данном случае реализовывали принцип наглядности.

Далее работа осуществлялась индивидуально за компьютерами, непосредственно в программе «Quizlet», в режиме «Заучивание». Данный режим подразумевает стопроцентный прогресс в заучивании нового материала.

Затем обучающиеся отвечали на вопросы учителя с использованием новых лексических единиц, такие как «Möchtest du Schauspielerin werden?», «Möchtest du im Ausland arbeiten?», «Möchtest du berühmt sein?», а также повторяли ответ предыдущего обучающегося в структуре «Sie / er sagt, dass sie / er... möchte».

В завершение обучающимся было предложено следующее задание: совершенствование навыков диалогической речи с использованием содержательных опор из учебника – обучающиеся расспрашивали друг друга о собственных мечтах.

*Рефлексия учебной деятельности* осуществлялась при помощи карточек, составленных учителем, для самонаблюдения, самоанализа, самооценки обучающихся.

3-й шаг – проведение самостоятельной работы по изученному лексическому материалу в начале следующего урока немецкого языка. Обучающимся было необходимо перевести на немецкий язык словосочетания, введенные на предыдущем уроке при помощи «Quizlet».

4-й, завершающий шаг – анализ эффективности использования программы «Quizlet» на этапе изучения лексического материала сравнительным путем: ввод лексических единиц по предыдущей теме «Wie war's in den Ferien?» осуществлялся без использования ИКТ, для проверки овладения которыми также была проведена самостоятельная работа в виде перевода слов и словосочетаний на немецкий язык.

Для определения уровня сформированности лексических навыков использовались результаты самостоятельных работ по двум темам. Результаты проведенного исследования показали, что до применения «Quizlet» высокий уровень сформированности лексических навыков имели 3 обучающихся, средний – 6, низкий – 5 обучающихся. После применения программы высоким уровнем сформированности лексических навыков обладали 8 обучающихся, средним – 6; низкий уровень не показал ни один обучающийся.

Таким образом, можно отметить, что после применения технологии «Quizlet» обучающиеся 9-го класса заметно улучшили свои результаты освоения лексики по заявленной теме. Поэтому можно утверждать, что применение информационных технологий, а именно технологии «Quizlet», эффективно для формирования лексических навыков при обучении иностранному языку на уровне основного общего образования.

### *Библиографический список*

1. Аверин М.М. Немецкий язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, Cornlesen, 2013. 96 с.
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 187–188.
4. Тема урока [Электронный ресурс]. URL: <http://www.temauroka.ru/multimedia/testirovanie-yazykovogo-materiala-v-p.html> (дата обращения: 10.11.2018).
5. Ушинский К.Д. Родное слово: в 2 ч. М.: Юрайт, 2018. Ч. 1. 233 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 05.11.2018).

О.В. Цигулева

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ  
(ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)**

*Статья посвящена вопросу развития научно-исследовательской компетенции будущих учителей-предметников. Автор отмечает, что современная образовательная практика в недостаточной степени способствует развитию научно-исследовательской компетенции будущего педагога. С целью развития научно-исследовательской компетенции студентов научно-практическая деятельность должна стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса в вузе начиная с начала момента обучения. Одним из способов развития научно-исследовательской компетенции будущего учителя-предметника является компетентностный подход в образовательном процессе.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская компетенция, квалификация, компетентностный подход, квалификационный подход, образовательный маршрут.

O.V. Tsiguleva

**TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH  
COMPETENCE DEVELOPMENT  
OF FUTURE TEACHERS (FOREIGN LANGUAGE)**

*The article is devoted to research competence development of future teachers. The author notes that modern educational practice insufficiently contributes to research competence development of a future teacher. In order to develop students' research competence, scientific and practical activity should become an integral component of a university educational process, starting from the beginning of the learning process. One way to develop a future teacher's research competence is a competency-based approach in the educational process.*

**Key words:** research competence, qualification, competence-based approach, qualification approach, educational route.

**В**ступление Российской Федерации в Единое европейское образовательное пространство ставит перед педагогической общественностью задачу подготовки компетент-

ного педагога-исследователя, владеющего инновационными технологиями постановки задач и их решениями в области научно-практических исследований в образовательном процессе. Необходимыми требованиями к подготовке будущего педагога выступают знание преподаваемых дисциплин, развитие научно-исследовательской компетенции, а также способность и желание реализовывать инновационные подходы в образовательном процессе.

Научно-исследовательская компетенция подразумевает активную позицию учащегося не только в образовательном процессе, но и в научно-практической сфере, обеспечивающую развитие умений и навыков исследовательской деятельности, которая завершается принятием самостоятельного решения проблемных аспектов, уже ранее разработанных в науке. Однако сложившаяся образовательная практика в недостаточной степени способствует развитию научно-исследовательской компетенции будущего учителя-предметника. Как показывает многолетний опыт, не только студенты старших курсов педагогических вузов, но зачастую и выпускники не готовы к самостоятельной научно-исследовательской деятельности в области будущих преподаваемых дисциплин. Большинство учащихся на научно-практических конференциях, семинарах и круглых столах предпочитают пассивное участие активному.

С целью развития научно-исследовательской компетенции студентов научно-практическая деятельность должна стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса в вузе начиная с начала момента обучения. Программа преподаваемой дисциплины должна включать в себя элементы научно-практической деятельности, что способствует формированию и развитию научно-исследовательской компетенции будущих педагогов. В условиях, отвечающих требованиям Болонского процесса, особую значимость для

развития научно-исследовательской компетенции студентов играет компетентностный подход.

Сегодня в отечественном образовании дискутируется вопрос о некоем сдвиге: от квалификационного подхода к компетентностному [Байденко, 2004]. Квалификационный подход предполагает, что образовательная программа, реализуемая в вузе, соотносится с характеристиками будущей профессиональной деятельности, но не свидетельствует о том, какие способности, умения и навыки прежде всего нужны для дальнейшего саморазвития, самосовершенствования и самореализации индивида. Квалификации означают преобладание деятельности в определенных профессиональных рамках. В отличие от квалификаций компетенции выходят за жесткие профессиональные рамки, поскольку современная динамика трудовой деятельности, исчезновение одних и появление новых профессий способствуют разрушению профессиональной замкнутости. Компетенции предполагают не только знания, умения и навыки, но и принятие креативных решений, умение организовать, скорректировать и оценить собственную профессиональную деятельность. Рассуждая о преобладании компетентностного подхода в образовательном процессе вуза, необходимо помнить, что речь идет прежде всего о недостаточности квалификаций как образовательного результата.

Исследователь О.Е. Лебедев, определяя компетентностный подход как совокупность общих принципов образования, отбора его содержания и организации, а также оценки образовательных результатов, к числу таких принципов относит следующие:

– цель образования заключается в развитии способности у учащихся решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

– содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, культурологических и иных проблем;

– сущность организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и др. проблем у учащихся;

– оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [Лебедев, 2004].

В процессе научно-исследовательской работы, отмечает И.Я. Лернер, формируются такие умения, как: перенос знаний в новую ситуацию; выявление структуры объекта исследования; комбинирование из известных способов деятельности нового; альтернативный подход к поиску решения проблемы [Лернер, 1993, с. 386].

Весьма важным являются готовность и желание будущих педагогов к осуществлению самостоятельной научно-практической деятельности, характеризующейся рядом компонентов:

– психологический компонент (мотивация, отношение к данной деятельности, интеллектуальные возможности и особенности, саморегуляция);

– коммуникативный компонент;

– методологический компонент (овладение способами и приемами самостоятельной деятельности, умение ориентироваться в этой деятельности, знание особенностей ее осуществления) [Хуторской, 2003].

Развитие научно-исследовательской компетенции не только позволяет студентам расширить научный кругозор, но способствует выработке собственного образовательного маршрута. Развитие научно-исследовательской компетен-

ции на занятиях по иностранному языку необходимо осуществлять в следующих формах:

- самостоятельное получение требуемой научной и иной информации из различных письменных аутентичных источников, в том числе выполненных на электронных носителях;
- самостоятельная научно-исследовательская работа;
- самостоятельное приобретение профессионального опыта в период прохождения практики.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть, что для конкурентоспособности и эффективного развития вуза внутривузовская система качества должна прогнозировать и учитывать потребности субъектов образовательного процесса, нести в себе потенциал развития и инноваций [Цигулева, 2015]. Критерием эффективности развития научно-исследовательской компетенции являются не только выполненные студенческие проекты и публикации, но и развитие личностно-профессиональных качеств будущего учителя-предметника – целеустремленности, толерантности, рефлексии, способности к самореализации, самообразованию, самосовершенствованию.

### *Библиографический список*

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
3. Лернер И.Я. Исследовательский метод // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М., 1993. Т. 1. 566 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
5. Цигулева О.В. Стратегия развития высшего профессионального образования на современном этапе // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1 (16). С. 89–97.

**П. Ауслендер**

**KULTURELLE BILDUNG IN DER FREIZEIT –  
PARTIZIPATIV, INKLUSIV UND INTEGRATIV**

*В статье анализируются принципы организации работы в сфере досуговой педагогики (музыкальное и театральное направление). Рассматривается возможность одновременного обучения в разновозрастных группах, группах инклюзивного состава. Примеры, приведенные в статье, взяты из личного опыта работы автора.*

**Ключевые слова:** *досуговая педагогика, музыкальное образование, театральная педагогика, разновозрастная группа, инклюзия.*

**P. Ausländer**

**LEISURE PEDAGOGY –  
PARTICIPATION, INCLUSION, INTEGRATION**

*The article analyzes the principles of work organization in the field of leisure pedagogy (musical and theatrical direction). The possibility of simultaneous education in groups of different age and groups of inclusive composition is considered. The examples cited in the article are taken from the author's personal experience.*

**Key words:** *leisure pedagogy, music education, theater pedagogy, uneven-age group, inclusion.*

**E**xperiment: “irreversibel“ [Mathias Spahlinger; “irreversible” bzw. “objets trouvés”, aus: Vorschläge – Konzepte zur Ver(über)flüssigung der Funktion des Komponisten, Wien 1993].

*Irreversibel*

schallereignisse, die unwiederholbar und unumkehrbar sind. ...ähnlichkeiten vermeiden... das schallereignis ist resultat einer handlung, die in keinem sinn wieder ungeschehen gemacht werden kann.

*objets trouvés*

gefundene klänge oder dinge, die klingen können, seien sie dafür gedacht oder nicht. jeder klang nur einmal.

Was wir gerade ausprobiert haben, war eine Komposition. Sie hat den Titel „irreversibel“ und stammt von dem in Berlin lebenden Komponisten Mathias Spahlinger. Wir haben dieses Stück genauso ausgeführt, wie es sich der Komponist ausgedacht hat. Ich kenne ihn persönlich. Er ist ein sehr ernsthafter und hochsensibler Musiker und zählt in Deutschland zu den bekannten und bedeutenden Komponisten unserer Zeit.

Wann immer ich mein Auditorium mit diesem Experiment überrasche, kommt es zu einem Standard-Protest: „Das ist doch keine Kunst! Das kann doch jeder!“ Offenbar gilt als selbstverständlich, dass sich Kunst durch ein Können auszeichnet, das wenigen vorbehalten ist. Sobald es jeder kann, sollte man es nicht Kunst nennen. Der Komponist Spahlinger stellt das in Frage. Und wir als Ausführende machen die merkwürdige Erfahrung, dass es für dieses Stück einen Komponisten eigentlich nicht braucht.

Jeder Mitwirkende entscheidet nämlich selbst und spontan über all das, was sonst vom Komponisten festgelegt wird – über das „Instrument“, also die Wahl des Gegenstandes und damit über die Klangeigenschaft, gegebenenfalls auch über die Spielweise (wie lasse ich das Ding fallen?), außerdem über den Zeitpunkt seines Schallereignisses in der Abfolge aller Klänge. Auch einen Dirigenten braucht es nicht.

Ein radikal partizipatives Konzept, bei dem jeder – ohne Rücksicht auf musikalische Vorkenntnisse – mitmachen kann, und bei dem im Übrigen ein professioneller Musiker dieselben Schwierigkeiten hat, es „richtig“ zu machen, wie ein Laie, der noch nie ein Instrument gespielt hat und sich bei diesem Stück vielleicht zum ersten Mal als ausübender Musiker erlebt, wobei er sich möglicherweise bis dahin für unmusikalisch gehalten hat.

Wir sind mitten im Thema.

“Kulturelle Bildung“ ist auf die Künste bezogen – auf Theater, Film, auf Malerei oder Bildhauerei, auf Schreiben, auf Musik oder Tanz – und auf die Möglichkeiten, sich in diesen Bereichen so zu betätigen, dass man etwas lernt. “Freizeit“ meint freie Zeit, beinhaltet also den Anspruch, sich in dieser Zeit frei zu fühlen.“

Kulturelle Bildung findet für gewöhnlich in Gruppen statt. Man schließt sich einer Gruppe an, die Theater spielt oder Filme macht, einem Musik- oder Tanzensemble, einer Ateliergemeinschaft oder einem Werkstattkollegium. Von daher kann mit dem Anspruch auf Freiheit nicht “Bindungslosigkeit“ gemeint sein. Aber jeder entscheidet selbst – nach Neigung oder Interesse – darüber, ob überhaupt und welcher Gruppe er sich anschließt. Erwartet die Gruppe, der er sich anschließen möchte, eine strenge Verbindlichkeit, z. B. regelmäßige Teilnahme, dann kann er dieser Verbindlichkeit zustimmen und entsprechen, wenn es ihm wert genug erscheint, er kann es aber auch lassen. So gesehen geht es in der kulturellen Bildung nicht nur um den Bezug zu den Künsten, es geht auch um die Kultur des Miteinanders, um die Freiheit der Gruppe und um die Freiheit des Einzelnen in der Gruppe.

Das Miteinander ist in der Kulturellen Bildung Ziel und Methode zugleich.

Was bedeutet das für die Personen, die Kultur an andere vermitteln wollen oder die von Amts wegen zuständig sind für Angebote der Kulturellen Bildung? Sie sollten in der Lage sein, Projektideen so umzusetzen, dass es den Beteiligten freigestellt ist, selbst alle für das Gelingen wichtigen Entscheidungen zu treffen. Hierfür brauchen sie ein entsprechendes inhaltliches und methodisches Repertoire. Für das erste müssen sie sammeln, auf das zweite hin müssen sie sich üben.

*Filmbeispiel 1: Zeitgenössische Kunstformen und Partizipation. “Pas de quatre“ nach “Pas de cinq“ von Mauricio Kagel, Wien 1965*

Beschreibung:

Der Film zeigt, wie sich zehn- bis zwölfjährige Schülerinnen in einer Arbeitsgemeinschaft mit einem modernen Tanztheaterstück 5 auseinandersetzen, wie sie merken, dass es in der ihnen vorliegenden Form für sie zu schwer ist, wie sie es darum eigenwillig umarbeiten, um dann doch auf eine perfekte Ausführung ihrer Version hinzuüben. Interessant dabei ist, dass sie in ihren Statements betonen, wie wichtig es für sie ist, dass es sich bei dem Ergebnis um ihr eigenes Werk handelt und dass ihnen kein anderer etwas vorgeschrieben oder reingeredet habe.

Die ursprüngliche Vorlage, von der sie ausgegangen waren, wird nicht mehr erwähnt. Interessant ist auch, dass die Gruppenleiterin nicht in Erscheinung tritt. Nur einmal ist sie kurz zu sehen, wie sie beim Aufkleben eines Bodenbelages hilft. Sie hat eine ausschließlich dienende Funktion.

Über alle gestalterischen Fragen entscheiden die Schülerinnen selbst.

Mit der Neuartigkeit der Gestaltungsmittel haben sie kein Problem. Und die Frage, ob es sich dabei um Musik, Tanz oder Theater handele, ist für sie ohne Belang. Sie gehen mit den Künsten so weitherzig um, dass es all das sein darf. "Ich wollte schon immer mal Theater spielen, und jetzt endlich habe ich die Gelegenheit dazu."

Was war zu sehen?

Schülerinnen, die sich intensiv und gewissenhaft auf die Darbietung ihres Stückes für eine Filmaufnahme vorbereiten. Schülerinnen, die beteuern, wie wichtig es ihnen ist, dass es sich bei dem Ergebnis – von der Ideenentwicklung bis zur Ausarbeitung und Einstudierung – um ihr eigenes Produkt handelt. Die Leiterin sieht man kaum. Sie hilft beim Aufkleben des Bodenbelags. Ansonsten hält sie sich zurück und überlässt den Prozess der Ideenentwicklung und alle gestalterischen Entscheidungen der Gruppe. Irgendwann zu Beginn hat sie wohl Kagels „Pas de

Cinq“ ins Spiel gebracht und der Gruppe die Partitur gezeigt. Die Mädchen fanden das zu schwer, hatten aber die Freiheit zu entscheiden, inwieweit sie sich darauf einlassen wollen. Und nachdem sie sich dazu entschlossen hatten, die Sache in Angriff zu nehmen, durften sie machen, was sie wollten.

Mit der Neuartigkeit der Gestaltungsmittel, die der Komponist vorsieht, haben sie kein Problem. Und die Frage, ob es sich dabei um Musik, Tanz oder Theater handele, ist für sie ohne Belang. Sie gehen mit den Künsten so weitherzig um, dass es all das sein darf. „Ich wollte schon immer mal Theater spielen, und jetzt konnte ich das mal so richtig ausprobieren.“, sagt eine der Beteiligten. Vielleicht gibt ihre Mutter, wenn sie die Filmsequenz sieht, kritisch zu bedenken, dass so etwas doch kein richtiges Theater sei – ohne Dialoge, ohne Handlung und ohne in unterschiedlichen Charakteren vorgegebene Rollen. Kagel hat „Pas de cinq“ vermutlich ja auch nicht als Theater, sondern eher als Musik erfunden. Nicht schlecht, wenn Tochter und Mutter darüber ins Gespräch kämen: Nachdenken über Grenzüberschreitungen in den zeitgenössischen Künsten und Nachdenken über das Zustandekommen unterschiedlicher Ansichten.

Ich habe diese Filmsequenz einmal in einer Fortbildungsveranstaltung für Schulmusiker gezeigt und gefragt, inwieweit so etwas auch im Rahmen des regulären Unterrichtes denkbar wäre. Einer der anwesenden Lehrer meinte: „In dem Alter jedenfalls noch nicht, die sind dann ja noch nicht in der Gegenwart angekommen.“

Ich halte diese Antwort für bemerkenswert. Sie bezieht sich offenbar auf einen Lehrplan, der die Musikgeschichte von den Anfängen der Überlieferung in der Antike übers Mittelalter und die frühen Epochen der Neuzeit – Renaissance, Barock, Klassik – so verabreicht, dass man, wenn alles gut geht, am Ende der Schulzeit in der Gegenwart ankommt. Gut, dass wir in der außerschulischen kulturellen Bildung nicht an solche Pläne gebunden sind. Wir dürfen immer in der Gegenwart sein.

Zu meinen freizeitkulturellen Angeboten gehört seit vielen Jahren eine Kursreihe für Gitarrenspiel. Sie ist für Leute gedacht, die sich einen regelmäßigen Instrumentalunterricht finanziell oder vom Zeitaufwand her nicht leisten können, auch für ältere Menschen, die bislang aus beruflichen oder familiären Gründen keine Gelegenheit hatten, sich einem solchen Hobby zu widmen. Der Kurs besteht aus sechs Tagesveranstaltungen im Jahr, man trifft sich also ungefähr im Abstand von je zwei Monaten. Drei Arbeitsgruppen gibt es: Anfänger, die ohne Vorkenntnisse das Gitarrenspiel von Grund auf lernen wollen, Fortsetzende, die ihr Spiel verbessern wollen, denen es aber vor allem darauf ankommt, mit anderen zusammen im Ensemble zu spielen, und eine dritte Gruppe, in der es um Liedbegleitung geht, und der sich darum auch nur anschließt, wer schon gewisse Vorkenntnisse hat. Jeder Kurstag endet mit einem gemeinsamen Abschlussvorspiel, in dem die Gruppen etwas von ihren Arbeitsergebnissen präsentieren. Die Kursreihe ist sehr beliebt. Daher gibt es unter den Teilnehmern Leute, die schon seit über zwanzig Jahren immer wieder mitmachen.

Eine Altersbegrenzung ist nicht vorgegeben. So hatte ich einmal in meiner Anfängergruppe eine Großmutter, die meinte, jetzt endlich – als Rentnerin – habe sie die Zeit, sich diesen Wunsch zu erfüllen; sie hätte schon als Kind so gerne ein Instrument gelernt. Und deshalb sei sie so besonders froh darüber, dass nun auch ihr neunjähriger Enkel mitmache. Während des ersten Kursteils fiel mir nach ungefähr zwei Stunden auf, dass die Jüngsten auf ihren Plätzen etwas unruhig wurden, während die Alten – sehr zufrieden damit, dass sie gerade das Instrument richtig zu halten gelernt hatten – keinen Grund sahen, an ihrer Sitzhaltung etwas zu ändern. Es brauchte also für die Kinder eine Abwechslung, die von den Erwachsenen mitvollzogen und für interessant gehalten werden konnte. Ich bat sie darum, einen Gegenstand zu greifen, den man bedenkenlos auf den Boden fallen

lassen könne, und ich erklärte ihnen, dass es um das Klangereignis gehe, das dabei hörbar würde. Die Kinder suchten im ganzen Raum nach etwas geeignetem, die Alten in ihren Jacken-, Hosens- oder Handtaschen. Die Kinder waren sehr wählerisch, die Erwachsenen nicht so, wirkten aber etwas irritiert.

Wir führten dann das Experiment so durch, wie Sie es hier zu Beginn auch kennengelernt haben. "Das war ja super! Nochmal!" rief begeistert und laut der Jüngste. "Aber vorspielen müssen wir das doch heute Abend nicht?!", vergewisserte sich seine Oma schnell. Dieses Zusammentreffen kindlicher Unbefangenheit mit erwachsener Besorgtheit ist entscheidend. Die Großmutter hat ja vermutlich gute Gründe für ihre Hemmung, Gründe, die in ihrer Biografie liegen. Der Enkel wird sie jetzt wahrscheinlich danach befragen. Zugleich kann es sein, dass sie in dieser Situation ihren Enkel um seine Unbekümmertheit und seinen Leichtsinn beneidet. Jedenfalls haben beide jetzt die Möglichkeit, ins Gespräch zu kommen, und das Bedürfnis, sich zu verständigen. Vielleicht überwindet sie sich und macht mit, weil sie ihren Enkel nicht enttäuschen will. Vielleicht nimmt er ihre Bedenken auf und akzeptiert, wenn sie sich dann während der Präsentation lieber im Publikum versteckt.

Die Verständigung, um die sich hier Jung und Alt bemühen, braucht solche Gelegenheiten der Übung. Sie gerät aus der Übung und wird verlernt, wo immer nach Altersgruppen separiert wird.

Wenn ich diese Geschichte im Kollegenkreis erzähle, werde ich oft verwundert gefragt: "Wie – du hast da in deinem Kurs Rentner und Kinder zusammen? Das geht doch gar nicht. Und überhaupt – eine so alte Frau im Anfängerunterricht! Wie soll die denn noch ein Instrument spielen lernen!?" Nun – sie kann inzwischen schon einiges auf ihrem Instrument. Und ihr Enkel ist auch kein Anfänger mehr.

"Aber dann geht es bei dir nicht wirklich um richtige Musik, die sich auch hören lassen kann – oder? Dann ist das eher so was

Sozialpädagogisches?“ Meine Gesprächspartner haben ihre Ansichten. Und es fällt ihnen offensichtlich schwer, sich auch nur vorzustellen, dass alles auch anders sein könnte. Ihre Einwände beginnen meistens mit “Man kann doch nicht...“

Man kann doch nicht mit Leuten, die völlig verschiedenen Altersgruppen angehören, kulturelle Bildungsprozesse initiieren. Man kann doch nicht Fortgeschrittene und Anfänger in derselben Gruppe zusammen künstlerisch arbeiten lassen.

Man kann doch nicht mit einer Orchesterarbeit beginnen, wenn einige der Mitwirkenden die Notenschrift noch nicht kennen.

Man kann doch nicht Bewerber in eine Theatergruppe aufnehmen, die nicht in der Lage sind zu sprechen.

Warum kann man das alles nicht?

Zunächst einmal, weil man es nicht gelernt hat. Vielleicht auch, weil man vergessen hat, wie es gehen kann. Und sicherlich auch, weil man über andere als die gewohnten Wege, Kultur zu vermitteln, schon zu lange nicht mehr wirklich nachgedacht hat.

Man ist daran gewöhnt, mit Kindergruppen oder mit Jugendlichen, mit Erwachsenen oder mit Alten, mit Anfängern oder mit Fortgeschrittenen, mit Schwach-, mit Normal- oder mit Hochbegabten zu arbeiten, mit Gruppen jedenfalls, deren Mitglieder nach Möglichkeit die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Man kann ja auch nicht Leute in einem Tanzensemble mitwirken lassen, die körperlich behindert sind. Die müssten sich dann schon einer besonderen Gruppe anschließen, in der die mit der Behinderung einhergehenden Einschränkungen berücksichtigt werden können.

*Filmbeispiel 2: Inklusion*

Beschreibung:

Schülerinnen und Schüler einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung – also für Kinder mit Einschränkungen oder Behinderungen – erarbeiteten zusammen mit

jungen Leuten eines benachbarten Jugendzentrums und einer Sekundarschule eine Tanz- Performance. Sie überschreiben ihr erstes Stück mit dem Titel "Das Weite suchen".

Es wird in einem Zentrum für Moderne Kunst aufgeführt. Im Publikum reagiert man begeistert, gerührt, – aber auch irritiert, unter anderem, weil man im Unklaren darüber belassen worden ist, wer von den Akteuren im Alltag denn nun wirklich auf den Rollstuhl angewiesen ist. Die Unterscheidung zwischen "behindert" und "nicht behindert" verliert im Verlauf der Performance ihre Bedeutung und ist am Ende belanglos. Die Beteiligten wollen weitermachen und starten ein nächstes Projekt mit dem Titel "Wo kämen wir hin (wenn alle sagten, wo kämen wir hin, und niemand ginge, um zu sehen, wohin wir kämen, wenn wir gingen)." Die Jugendlichen – mit und ohne Behinderung, mit und ohne Fluchterfahrung – suchen leerstehende Räume und ungenutzte Plätze auf, um sich von deren Verlassenheit anregen zu lassen und auszuprobieren, wie diese trostlos wirkenden Orte durch Bewegung und Tanz mit neuem Leben erfüllt werden könnten.

Die Versuche werden gefilmt. Aus dem Filmmaterial entsteht ein ausdrucksvoller Film, aus den Bewegungsideen eine außergewöhnliche Tanzperformance. Der Erfolg der Aufführung von Film und Tanz motiviert die Beteiligten, und sie freuen sich auf ein nächstes Vorhaben. Bald ist ein neues Tanztheaterstück bühnenreif. Es hat den Titel "Verwandlungen" und wird dreimal an verschiedenen Orten aufgeführt. In der Förderschule hat man begriffen, wie wichtig es ist, dass man – bei fachlich optimaler Förderung und sorgfältigster Berücksichtigung der unterschiedlichen Behinderungen – die Verbindung nach draußen nicht aus dem Blick geraten lassen darf, dass man Begegnungsmöglichkeiten schaffen und Kontakte vermitteln muss, will man seinen Schülerinnen und Schülern eine wirkliche Teilhabe und wirksame Beteiligung erlauben. Ebenso wichtig ist die Haltung der Tanzpädagoginnen, die davon ausgehen, dass körperliche Einschrän-

kungen nicht zwangsläufig mit einer Verminderung künstlerischer Qualität einhergehen müssen. Im Gegenteil. Wenn man die Vielfalt unterschiedlicher Menschen, Bewegungskompetenzen und Körperformen wertschätzt und den Anspruch vertritt, diese auch authentisch sichtbar zu machen, erschließen sich Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten in ungeahnter Fülle. Wer mitmacht, erlebt sich im Tanz als Mitgestalter von Kultur und lernt verstehen, dass diese Mitwirkung, auch wenn sie noch so eigensinnig wirkt, nicht nur erlaubt ist, sondern gebraucht wird.

Man kann eine körperliche Behinderung als eine Einschränkung empfinden, die den behinderten Menschen von der Mitwirkung an einem Tanztheaterprojekt ausschließt. Das ist zwangsläufig der Fall, wenn ich auf eine herkömmliche Werkinterpretation hinarbeite, bei der die Choreografie und die dafür benötigten tänzerischen Techniken und Ausdrucksmittel vorbestimmt sind. Man kann in den besonderen individuellen Bewegungsmöglichkeiten Behinderter aber auch eine Erweiterung der formalästhetischen Gestaltungsmittel und eine Bereicherung der expressiven Ausdrucksmöglichkeiten sehen. Es ist eine Frage der Haltung. Und es ist eine Frage des Repertoires.

Fassen wir zusammen:

Unsere Beispiele sind Modellfälle für Kulturelle Bildung in der Freizeit. Sie sind unterschiedlichen Praxisfeldern entnommen, aber bei allen Beispielen werden Grenzen dessen infrage gestellt oder überschritten, was man herkömmlich für möglich, also für machbar und sinnvoll hält. Das bezieht sich auf die Inhalte, aber auch auf die Lerngruppensituationen. Es geht um die Ermöglichung von freier Teilhabe an Kultur. Von daher sind wir – immer wieder – aufgefordert, etablierte Auffassungen infrage zu stellen, die sich auf die Freiheit der Teilhabe auswirken.

Auf die Freiheit der Teilhabe wirken sich Auffassungen aus, die Vorbedingungen für eine Mitwirkung festlegen (z. B. Altersgruppe, körperliche Verfassung, Vorkenntnisse, Herkunft).

Auf die Freiheit der Teilhabe wirken sich Auffassungen aus, die eine inhaltliche Selektion nahelegen oder mit Empfehlungen in das Repertoire eingreifen (indem beispielsweise Inhalte vorenthalten werden, weil sie für bestimmte ‚Zielgruppen‘ ungeeignet erscheinen).

Vielleicht ist es überhaupt an der Zeit, dass wir uns von einem Denken verabschieden, das die Mitmenschen noch in Bezugsgruppen aufteilt und als Zielgruppen definiert. Die Beispiele sind jedenfalls ein Plädoyer für eine Kultur des Miteinanders, eine Kultur des Miteinanders von Unterschieden, eines Miteinanders von unterschiedlichen Menschen und eines Miteinanders von unterschiedlichen Inhalten, von unterschiedlichen Ideen, Gedanken, Vorstellungen, Werken und Kunstformen, eines Miteinanders, das in der Gegenwart angekommen ist.

Das Miteinander braucht Übung. Übung braucht Freiwilligkeit.

Man muss wollen dürfen, was man können soll!

Nach einem Gedicht von Johannes Conrad:

“Wenn ich nur darf, wenn ich soll,  
aber nie kann, wenn ich will,  
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.  
Wenn ich aber darf, wenn ich will,  
dann mag ich auch, wenn ich soll,  
und dann kann ich auch, wenn ich muss.

Denn schließlich:

Die können sollen, müssen wollen dürfen.“

Wir erinnern uns:

Du kannst doch nicht

...einer Übersechzigjährigen noch Gitarrenspiel beibringen.

...Enkel und Großeltern in einer Lerngruppe gemeinsam unterrichten.

...körperbehinderte und nichtbehinderte junge Leute für ein gemeinsames Tanztheaterprojekt anheuern.

...mit Zehn- bis Zwölfjährigen ein avantgardistisches Stück wie "Pas de Cinq" von Kagel behandeln und diesen Mädchen dann auch noch erlauben, dass sie machen, was sie wollen.

Du kannst doch nicht als Ausländer mit einem dir ganz fremden Auditorium einer Universität in Krasnoyarsk so ein verrücktes Experiment machen und "irreversibel" von Spahlinger aufführen.

Oder vielleicht doch?

*Filmbeispiel 3: Traum, Wunsch oder Ziel?*

Ein Zusammenwirken von Menschen, bei dem es keine Rolle spielt,

...in welcher körperlichen Verfassung sie sich befinden, behindert oder nicht,

...welcher Altersgruppe sie angehören,

...welche Sprache sie sprechen,

...woher sie kommen,

...welche Voraussetzungen sie mitbringen an Können und Wissen,

...wo eine Beteiligung möglich ist, die alle Unterschiede wahrnimmt und respektiert, ohne zu separieren.

Eine Kultur des Miteinanders von Unterschiedlichem,

...eine Kultur, in der man bereit ist, sich mit Fremdem vertraut zu machen,

...eine Kultur, in der man experimentiert und Neues schafft,

...eine Kultur, in der man sich genauso für das interessiert, was alt und derweilen vielleicht fremd geworden oder in Vergessenheit geraten ist,

...eine Kultur, die – eingebunden in die Gegebenheiten unserer Zeit – Grenzen überwindet.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Александрова Алёна Алексеевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alenaalena-97@mail.ru

**Алисова Галина Петровна**, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: alisova47@kspu.ru

**Андреев Михаил Михайлович**, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: amomphis3d@mail.ru

**Аскерова Рухсара Думановна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: rukhsara @yandex.ru

**Ауслендер Петер**, доктор педагогических наук, профессор Университета прикладных наук, Билефельд (ФРГ); e-mail: peter.auslaender@ gmx.de

**Богданова Ольга Самуиловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: bogomdannaya@yandex.ru

**Болдовская Полина Евгеньевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: boldovskayap@mail.ru

**Вавилова Юлия Александровна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vavilova3@bk.ru

**Вебер Лариса Владимировна**, преподаватель иностранного языка Болотнинского педагогического колледжа; e-mail: m\_kolm@ngs.ru

**Вершкова Наталья Данииловна**, преподаватель кафедры лингвистики, теории и практики перевода Сибирского государственного университета науки и технологий имени М.Ф. Решетнёва; e-mail: savamart@yandex.ru

**Волкова Анна Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета

**Высоцкая Марина Николаевна**, старший преподаватель кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vismar077@list.ru

**Данилова Ольга Евгеньевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: olka10000@mail.ru

**Дунаева Марина Игоревна**, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: dmi981901@yandex.ru

**Елина Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: elena-elina2008@yandex.ru

**Змеевская Алина Николаевна**, студентка Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: zmeevskaya2016@mail.ru

**Исаева Татьяна Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: 30071967@kspu.ru

**Казыдуб Надежда Николаевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nadejda\_kazydoub@mail.ru

**Кламер Инесса Евгеньевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: in.klamer@gmail.com

**Клессова 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 имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: m\_kolm@ngs.ru

**Косолапова Виктория Александровна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: reynervi@mail.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

**Кужакова Ольга Ананьевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: olechka\_k94@mail.ru

**Кузнецова Лариса Ивановна**, преподаватель школы иностранных языков Avelingua, Санкт-Петербург; e-mail: магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: wwoflstd@gmail.com

**Лецинская Дарья Андреевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: dona\_09\_@mail.ru

**Лукиных Юлия Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: yulla@bk.ru

**Майер Инна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

**Максимова Дарья Евгеньевна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: tortchendascha@yandex.ru

**Михайлова Виктория Викторовна**, доцент кафедры перевода и переводоведения Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; e-mail: anacom-sib2@yandex.ru

**Михайлова Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: mhv.79@mail.ru

**Новокишоновна Виктория Александровна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: vika345@gmail.com

**Новолодская Алёна Петровна**, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: petrovna.alyona@yandex.ru

**Пашин Всеволод Михайлович**, студент факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: jereminwetup@yandex.ru

**Попкова Наталья Александровна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nnatasha.600@yandex.ru

**Попова Ксения Евгеньевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: popova\_kenia@mail.ru

**Ракитянская Наталья Михайловна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: rnatalyam@gmail.com

**Романова Дарья Евгеньевна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: droppy666@gmail.com

**Рыжова Полина Константиновна**, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: polinaryzhova1102@gmail.com

***Сачкова Анастасия Владимировна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: anastasiya.chuvashova.1997@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

***Сергеева Дарья Александровна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: itsdariia@gmail.com

***Сидорова Анна Владимировна***, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: sidorova.cool2016@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***, магистрант кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastena-sokolova@inbox.ru

***Стехина Марина Васильевна***, кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: kost-lisaveta@yandex.ru

***Узолина Ирина Юрьевна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: missis.uzolina@yandex.ru

***Цигулева Олеся Владимировна***, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: oltsiguleva@yandex.ru

***Яценко Анастасия Викторовна***, студентка факультета иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева; e-mail: nastyaselezneva1996@mail.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

*Материалы*

*VII Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием*

*Красноярск, 4–5 декабря 2018 г.*

Редактор *М.А. Исакова*  
Корректор *А.П. Малахова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 26.03.19. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 16,4. Бумага офсетная.  
Тираж 100 экз. Заказ № 03-РИО-008

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,  
т. 295-03-40